

Généralions et pratiques culturelles



Sous la direction de
Marie-Claude Lapointe, Gilles Pronovost
et **Jacques Lemieux**

Préface de **Gérald Grandmont**



TEMPS LIBRE *et* CULTURE

Collection dirigée par **Chantal Royer**
et **Michel de la Durantaye**

Bien qu'une vie sociale et culturelle très riche prenne place dans le temps libre, ce champ d'étude, pourtant central aux cultures contemporaines, est négligé. La collection « Temps libre et culture » a comme objectif une meilleure compréhension des multiples facettes du temps libre et de la culture. La diversité et la pluralité de leurs usages, ainsi que leurs pratiquants et leurs agents, fluctuent dans un contexte fortement marqué par les temps sociaux, qui déterminent l'évolution du temps libre.

Les ouvrages de cette collection traitent des fondements scientifiques du loisir contemporain, des pratiques du temps libre, des modes, des tendances et des univers d'activités, des valeurs et des significations ainsi que des grands acteurs (l'État, les villes, les organisations et les associations, par exemple). Leurs auteurs s'intéressent également aux politiques ainsi qu'aux tendances en matière de gestion, d'animation et de participation dans ce domaine en s'attardant par exemple à la démocratie culturelle, à la participation sociale et au développement culturel et socioculturel.

Génération et pratiques culturelles

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** Sofédís, 11, rue Soufflot
75005 Paris, France - Tél. : 01 53 10 25 25
- Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny
77403 Lagny, France - Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119
1030 Bruxelles, Belgique - Tél. : 02 73 66 84 7
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél. : 022 960.95.32

Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones) :

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street
Chicago, IL 60610 - Tel. : (800) 888-4741



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 ».

Généralions et pratiques culturelles



Sous la direction de **Marie-Claude Lapointe, Gilles Pronovost
et Jacques Lemieux**

Préface de **Gérald Grandmont**



Presses de l'Université du Québec

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

Vedette principale au titre:

Génération et pratiques culturelles

(Collection Temps libre et culture; 16)

Comprend des références bibliographiques.

Publié en formats imprimé(s) et électronique(s).

ISBN 978-2-7605-4475-8

ISBN 978-2-7605-4476-5 (PDF)

ISBN 978-2-7605-4477-2 (EPUB)

1. Génération. 2. Culture - Aspect sociologique. 3. Relations entre génération.
I. Lapointe, Marie-Claude, 1978- . II. Pronovost, Gilles, 1944- . III. Lemieux, Jacques,
1944- . IV. Collection: Collection Temps libre & culture; 16.

HM721.G46 2017 305.2 C2017-941454-2
C2017-941455-0

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec



Révision

François Mireault

Correction d'épreuves

Isabelle Canarelli

Mise en page

Interscript

Image de couverture

iStock

Dépôt légal : 4^e trimestre 2017

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2017 - Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D4475-1 [01]

Préface

L'étude des pratiques culturelles des citoyens n'a pas une longue histoire. C'est de l'ouverture systématique d'un champ de recherche sur la socio-économie de la culture que sont issues de telles études initiées par les services publics, en particulier à l'initiative d'Augustin Girard - alors directeur du Service des études et de la recherche du ministère des Affaires culturelles de l'époque en France -, études qui ont enrichi, et continuent de le faire, la connaissance sur l'appropriation culturelle par les citoyens. Les travaux de l'équipe d'Augustin Girard seront rapidement agrémentés de ceux d'autres États (dont le Québec et la Suède), lesquels contribueront à donner d'autres assises à la connaissance.

Dans les heures qui précèdent l'amorce de la rédaction de cette préface, le hasard me faisait relire successivement deux romans du XIX^e siècle (le premier de Balzac et le second de Flaubert), période où il m'arrivait de côtoyer quotidiennement mes petits-enfants, branchés qu'ils sont sur le numérique, le jeu électronique, les styles musicaux et les vidéos, le dialogue ludique ou amical avec des « amis numériques » par l'internet. J'avais l'impression de vivre des contrastes caractérisés. Tout en observant une filiation au premier roman dans l'œuvre du second (ce qui caractérise souvent des carrières artistiques), je considérais ces œuvres comme des témoignages de modes de vie qui ont un caractère à la fois universel et intemporel. Voilà des œuvres étroitement chevillées aux comportements des citoyens selon l'époque. Bien sûr, les modes de vie de ces citoyens ont changé plus d'une fois depuis, mais les enjeux personnels et sociaux m'apparaissaient être les mêmes. On peut également observer que ces écritures romanesques fines cherchent en quelque sorte un assentiment du public lecteur. H.W. Janson, dans son *Histoire de l'art*, décrit ainsi la naissance et l'achèvement d'une œuvre: « La naissance d'une œuvre d'art est une expérience essentiellement privée [...] mais

l'étape finale doit inclure la participation du public pour que la naissance soit heureuse¹. » Ces enjeux qui m'apparaissent être les mêmes que les nôtres le seront-ils toujours de génération en génération dans cette ère numérique ?

Si les études générationnelles de pratiques culturelles des citoyens n'ont pratiquement qu'une quarantaine d'années, il est heureux que des chercheurs aient alors entrepris de pareils travaux sur les temps générationnels en culture, d'autant qu'ils nous amènent à découvrir que la notion de public de la culture est de moins en moins univoque, depuis l'esthète, l'érudit et le collectionneur - vus par le prisme de l'art - jusqu'à l'amateur, le client, le citoyen où nous poussent de semblables travaux. Ces études redonnent ainsi peu à peu un droit de cité à l'individualité et la personne, et aux rôles sociaux des uns et des autres : parents, éducateurs, grands-parents et médiateurs culturels. Ces études ont encore ainsi considérablement élargi la lecture d'un champ social de la culture aujourd'hui complexifié : interpénétration du donné culturel et du divertissement, mobilité esthétique considérable, culture « écranique » (pour reprendre l'expression d'Hervé Fisher) éclatée en une multitude de médias, recomposition sociodémographique et identitaire de nos sociétés et échanges professionnels internationaux omniprésents.

De grandes interrogations sur les notions de démocratisation et de démocratie culturelles chères aux services publics surgissent également de ces études. Ces notions qui étaient venues s'ajouter aux approches du type mécénat et de valorisation de l'identité collective dans les discours gouvernementaux de l'époque avaient apporté une solide emprise de légitimation alors surdéterminante de l'engagement de l'État dans le soutien à la culture. Ce soutien, qui a pris plusieurs formes à travers l'histoire, telle la commande publique des princes pour leur gloire et leur délectation de mécènes, telle encore la commande d'œuvres initiées pour la valorisation des religions et l'embellissement de leurs lieux de culte, tel le mécénat public depuis le XVII^e siècle - et, plus récemment encore, l'introduction d'autres modèles de soutien -, telle la subvention directe utilisée de nos jours selon des règles dites démocratiques et de respect de la liberté de création. De nos jours, les services publics me semblent être de moins en moins les moteurs de telles études, les universités ayant largement pris le relais, mais ils n'en demeurent pas moins confrontés à

1 Janson, H.W., *Histoire de l'art de la préhistoire à nos jours*, Paris, Éditions Cercle d'art, 1978, p. 17. Il est intéressant de noter que la date de ce propos se rapproche des débuts des études de pratiques culturelles des citoyens (1975 en France et 1979 au Québec).

ce passage obligé d'une réflexion sérieuse sur le rôle de l'État dans la culture au bénéfice des citoyens, de l'enrichissement personnel et de l'identité collective. Pour l'heure, dans nos périodes de changements de paradigmes de la vie commune, les choix m'apparaissent davantage issus, cependant, d'une forme d'approximation dans les finalités sociales de la culture.

Dissserter sur ces aspects amène à nous interroger aussi bien sur les fondements de l'art, des lettres et du patrimoine que sur les rapports qu'artistes, écrivains, historiens, anthropologues, sociologues et ethnologues entretiennent avec les citoyens à travers leurs œuvres (de même que sur la place que doit occuper la culture dans la vie des sociétés du XXI^e siècle). Avoir initié des études de pratiques culturelles, avoir ouvert des chantiers de recherche sur les rapports intergénérationnels et les enrichir de nouvelles connaissances ont été des gestes marquants d'une volonté de comprendre et les valeurs et les comportements culturels des personnes, de mesurer ce qui compose leur univers culturel et d'apprécier l'influence réelle des initiatives publiques de soutien. Faudrait-il que la recherche sur les pratiques générationnelles soit de plus en plus associée aux finalités sociales de la culture ?

Cet ouvrage offre l'occasion de revisiter des concepts qui paraissent immuables, à savoir l'influence de la scolarisation sur les pratiques culturelles, les notions de capital culturel et de la distinction introduites par Bourdieu, celle de la fidélisation des pratiques, celle de l'influence des générations (celle-ci aujourd'hui davantage partagée avec de nombreux autres acteurs sociaux). C'est sans compter une émergence de l'éclectisme issue en partie d'un formidable accroissement de l'offre culturelle certes, mais sans doute également grâce aux moyens technologiques et aux nouveaux rapports issus des médias sociaux. Peut-on affirmer, comme Sylvie Octobre l'évoque dans son chapitre, que les citoyens exercent désormais le métier de consommateurs culturels ? Ils sont sans aucun doute devenus des consommateurs de nos sociétés marchandes, mais serait-il possible qu'ils fassent de leur consommation un métier ? Cette formule voudrait-elle sous-entendre que l'appropriation de la culture devient un apport puissant à la qualité de vie des personnes, aussi bien au travail, dans l'espace public, dans les loisirs ou dans la vie domestique ?

Bref, nous savons donc que la pratique culturelle se conjugue aux habitudes de consommation, que l'émotion et la beauté doivent partager leur espace, hier privilégié, avec ces habitudes, de la même manière que ces temps dits de participation culturelle semblent parfois syncopés avec ceux du travail et des contingences de la vie quotidienne.

Un certain nombre de nouveaux questionnements ne cessent d'émerger de par l'enrichissement des travaux de recherche, telle cette nouvelle forme de pratique culturelle que l'on décrit comme l'« omnivorisation » des pratiques qui semblent notamment issues de l'importance grandissante de la culture populaire et du divertissement, lesquels viennent solliciter ces citoyens qui ont des pratiques culturelles plus intenses et ainsi moins exclusives (de même les « nouveaux modes de transmission culturelle » initiés par la multiplication des nouveaux médias propulsés par le numérique qui mobilisent les jeunes générations). Ces « nouvelles modélisations de la création et de la production » en arriveront-elles à leur tour à transformer le résultat ultime de la création et de leur appropriation ? Que deviendra le rôle attribué aux institutions culturelles que sont la famille, l'école, les lieux d'apprentissage et de découverte des arts, des lettres et du patrimoine ? Quel pourrait être l'incidence de ces mêmes questionnements sur les nouvelles initiatives de recherche ?

Dans un ouvrage intitulé *Le surnaturel* (dans sa réédition de 1977), André Malraux évoque des changements survenus dans le sens de l'art à travers les siècles : « Le sens du mot *art* a changé lorsqu'il a cessé de s'appliquer d'abord à des œuvres destinées à susciter l'admiration, comme le mode de l'art a changé lorsqu'il a cessé d'être seulement celui de telles œuvres ; lorsque s'y sont introduites celles qui exercent sur nous une action manifestement étrangère au dessein de leur créateur². » Tout en traitant avec une grande érudition du sens de l'art, Malraux n'hésite pas à évoquer, dans cette citation, la manière dont le public reçoit et s'approprie l'expression de l'art, et ce, d'une manière fortement personnelle. Son propos se rapproche de celui de Janson. C'est ainsi qu'à la fin du XX^e siècle, des acteurs du développement culturel avaient saisi l'importance de chercher à appréhender, par une lecture de la socio-économie de la culture, le rapport que le citoyen, et non pas uniquement l'élite, peut entretenir avec l'art.

Ne sommes-nous pas désormais, dans notre monde contemporain, engagés dans un processus de transformation à la fois du rapport à l'art et de son appropriation, comme ce fut le cas à des époques antérieures et comme le font voir les auteurs du présent ouvrage ? Les États et les gouvernements, pour maintenir et légitimer leur dynamique de soutien, ne devront-ils pas élargir le champ culturel à la place que la culture doit

2 Malraux, A., *Le surnaturel*, Paris, Gallimard, 1977, p. 3.

occuper dans le développement et ainsi initier un leadership de concertation des différentes ressources publiques? Il me semble que la notion identitaire que porte la culture est ici concernée tant dans la vision que dans la manière d'intervenir.

Un enjeu fondamental, me semble-t-il, demeurera cependant la place que l'émotion, que le beau, que le vrai occuperont dans l'univers culturel des citoyens et des citoyennes pour espérer freiner les sourdes folies des hommes qui agitent sans cesse nos sociétés.

Gérald Grandmont
Professeur associé, HEC-Montréal
et Université du Québec à Trois-Rivières

Table des matières

| | |
|---|-------|
| Préface | VII |
| <i>Gérald Grandmont</i> | |
| Liste des figures | XIX |
| Liste des tableaux | XXI |
| Liste des sigles | XXIII |
| Introduction | 1 |
| <i>Marie-Claude Lapointe, Gilles Pronovost et Jacques Lemieux</i> | |
| Chapitre 1 / | |
| Les générations au fil du temps | 9 |
| <i>Gilles Pronovost</i> | |
| 1/ Aux premiers moments de la vie : la fabrique parentale des intérêts culturels | 10 |
| 1.1/ À parent lecteur, parent accompagnateur | 10 |
| 1.2/ À parent lecteur, enfant lecteur | 11 |
| 1.3/ À parent télévore, enfant télévore | 11 |
| 2/ Les trajectoires et les temporalités à l'adolescence | 12 |
| 2.1/ Une typologie des trajectoires culturelles à l'adolescence | 14 |
| 2.2/ La dialectique entre adolescents et parents face aux usages du numérique de nos jours ... | 17 |
| 3/ Les parents : entre compromis et déplacements d'aspirations | 19 |

| | | |
|------|---|----|
| 3.1/ | Les tensions et les compromis chez les jeunes parents | 19 |
| 3.2/ | Des choix de motivations conséquents | 20 |
| 4/ | Les grands-parents et les retraités: l’empreinte du temps | 21 |
| 4.1/ | Les «sorties» des grands-parents avec leurs petits-enfants | 23 |
| 4.2/ | Le rôle des grands-parents dans la transmission des passions | 23 |
| 4.3/ | Les aînés: un discours ample sur soi-même ... | 24 |
| 4.4/ | Des investissements intenses dans le loisir à la retraite | 25 |
| 4.5/ | Les motivations et le choix d’activités: entre plaisir, évasion et expression de soi | 26 |
| | Conclusion | 26 |
| | Bibliographie | 26 |

Chapitre 2 /

Les parcours culturels selon les générations

| | |
|---|-----------|
| et selon les cycles de vie | 29 |
|---|-----------|

Marie-Claude Lapointe

| | | |
|------|--|----|
| 1/ | Une analyse en fonction des quasi-cohortes ou des générations | 31 |
| 2/ | La méthode | 33 |
| 3/ | Les résultats | 38 |
| 3.1/ | Les pratiques culturelles selon les cycles de vie | 38 |
| 3.2/ | Le parcours culturel des générations | 48 |
| 3.3/ | L’évolution de l’omnivorisme | 56 |
| 3.4/ | Le résumé des observations | 57 |
| 3.5/ | Discussion et conclusion | 58 |

ANNEXES

| | | |
|------|--|----|
| 2.1/ | Évolution de l’indice des pratiques culturelles (MME) selon les années d’enquête et selon les types de régions | 61 |
| 2.2/ | Évolution de l’indice des pratiques culturelles (MME) selon les années d’enquête, les groupes d’âge et selon les types de régions | 62 |

| | | |
|------------------|--|-----|
| 2.3 / | Effets significatifs de l'interaction entre les années d'enquête et les groupes d'âge (comparaisons par paires) selon les types de régions | 64 |
| 2.4 / | Moyennes des moyennes marginales estimées pour les groupes d'âge selon les générations, pour chaque type de régions | 68 |
| | Bibliographie | 70 |
| Chapitre 3 / | | |
| | Des formes émergentes du capital culturel? | |
| | Implications pour le statut de la culture légitime | 73 |
| | <i>Laurie Hanquinet</i> | |
| 1 / | Des snobs aux omnivores | 74 |
| 2 / | De la figure de l'omnivore à la question des formes émergentes du capital culturel | 77 |
| 3 / | Les pratiques établies et émergentes? | |
| | Un cas empirique | 79 |
| | Conclusion | 86 |
| | Bibliographie | 87 |
| Chapitre 4 / | | |
| | Les temporalités du métier de consommateur culturel | |
| | chez les enfants et les jeunes | 91 |
| | <i>Sylvie Octobre</i> | |
| 1 / | Le métier de consommateur culturel à la confluence de plusieurs réflexions | 92 |
| 1.1 / | La «boîte noire» de la sociologie de la culture | 92 |
| 1.2 / | L'émergence sociologique du métier d'enfant | 95 |
| 1.3 / | La «culturalisation» de la vie quotidienne et le métier de consommateur culturel | 97 |
| 2 / | Les trois approches temporelles : rites de passage, transformation individuelle et mutation générationnelle | 99 |
| 2.1 / | La temporalité des rites de passage | 100 |
| 2.2 / | Les temporalités des transformations vécues | 104 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| 2.3 / | Les temporalités des mutations générationnelles | 105 |
| | Conclusion: les mystères du métier de consommateur culturel | 107 |
| | Bibliographie | 108 |
| Chapitre 5 / | | |
| | La transmission et la recomposition de l'archipel culturel à l'adolescence | 113 |
| | <i>Joël Zaffran</i> | |
| 1 / | Les loisirs « légitimes » au rebut: la lecture, les musées et le théâtre | 115 |
| 1.1 / | La lecture passion et la lecture contrainte | 116 |
| 1.2 / | Le musée et le théâtre: une expédition expéditive | 119 |
| 2 / | De la bonne pratique et écoute de la musique | 121 |
| | Conclusion | 130 |
| | Bibliographie | 131 |
| Chapitre 6 / | | |
| | La perception des musées à l'ère numérique: influence générationnelle? | 133 |
| | <i>Jason Luckerhoff, Marie-Claude Lapointe, Sébastien Houle et Jacques Lemieux</i> | |
| 1 / | Les pratiques culturelles des participants | 136 |
| 2 / | Le rapport au musée | 136 |
| 2.1 / | Les attentes des visiteurs | 136 |
| 2.2 / | L'expérience | 137 |
| 2.3 / | La socialisation | 138 |
| 3 / | Les usages d'Internet et les pratiques culturelles | 139 |
| 4 / | Internet et les musées | 141 |
| 4.1 / | Une aide pour choisir | 142 |
| 4.2 / | Un outil d'information | 142 |
| 4.3 / | La préparation de la visite | 144 |
| 4.4 / | Les réseaux sociaux et les listes d'envoi | 145 |
| 5 / | La visite virtuelle... ou pas | 146 |
| 6 / | La question de l'âge et du cycle de vie | 151 |
| | Conclusion | 153 |
| | Bibliographie | 154 |

| | |
|---|-----|
| Chapitre 7 / | |
| Les natifs du numérique au prisme de la vidéo | 157 |
| <i>Michaël Bourgatte</i> | |
| 1/ Des pratiques vidéo caractéristiques d'une génération? | 157 |
| 2/ Les jeunes et les images: une problématique ancienne | 159 |
| 3/ Quatre générations à travers le XX ^e siècle au prisme des images animées | 162 |
| 4/ Une densité de consommation audiovisuelle sans précédent pour les natifs du numérique | 164 |
| 5/ La place centrale de YouTube dans la structuration de l'identité générationnelle des natifs du numérique | 167 |
| 6/ L'éducation par l'audiovisuel et à l'audiovisuel à l'heure du numérique | 170 |
| 7/ L'utilisation de la vidéo pour échanger: un nouveau paradigme communicationnel | 172 |
| Conclusion: les <i>digital natives</i> sont aussi et surtout des <i>video natives</i> | 175 |
| Bibliographie | 177 |
| Conclusion: mieux comprendre les dynamismes générationnels dans le champ culturel | 179 |
| <i>Gilles Pronovost</i> | |
| Notices biographiques | 185 |

Liste des figures

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1/ | Scores moyens sur l'indice des pratiques culturelles selon les années d'enquête | 34 |
| 2.2/ | Évolution de l'indice des pratiques culturelles (MME) selon les années d'enquête et selon les types de régions | 40 |
| 2.3/ | Évolution de l'indice des pratiques culturelles (MME) selon les groupes d'âge et selon les types de régions | 43 |
| 2.4/ | Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions centrales | 44 |
| 2.5/ | Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions périphériques | 45 |
| 2.6/ | Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions intermédiaires | 46 |
| 2.7/ | Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions éloignées | 48 |
| 2.8/ | Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions centrales | 51 |
| 2.9/ | Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions périphériques | 52 |
| 2.10/ | Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions intermédiaires | 53 |

| | |
|---|-----|
| 2.11/ Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions éloignées | 54 |
| 4.1/ Approche des classes d'âge par les calendriers différentiels: l'exemple des 10-17 ans | 103 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| 2.1/ Seuils de signification empirique pour le modèle linéaire généralisé de l'indice sur les pratiques culturelles selon la typologie des régions | 39 |
| 2.2/ Huit générations à l'étude selon leur année de naissance | 49 |
| 3.1/ Âge et groupes de participants culturels en Fédération Wallonie-Bruxelles | 81 |
| 3.2/ Visite d'un musée au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête | 82 |
| 3.3/ Préférence pour le jazz | 83 |
| 3.4/ Fréquentation de bars et cafés au cours des 12 derniers mois | 83 |
| 3.5/ Corrélation entre « nouvelle culture d'écran » et sorties | 84 |
| 3.6/ Consommation télévisuelle en semaine par jour | 85 |
| 3.7/ Jeux vidéo sur console | 85 |

Liste des sigles

| | |
|-------------|---|
| GIF | <i>Graphics interchange format</i> (format GIF) |
| MME | Moyenne marginale estimée |
| MOOC | <i>Massive online open courses</i> (cours en ligne ouverts à tous) |
| OTT | <i>Over-the-top</i> (service par contournement) |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| UGC | <i>User generated content</i> (contenu généré par les utilisateurs) |

Introduction

Marie-Claude Lapointe, Gilles Pronovost et Jacques Lemieux

Le sociologue Jean-Jacques Simard (1983) a proposé de distinguer deux cultures. Pour lui, les *cultures pleines* se réfèrent aux cultures traditionnelles. Elles sont transmises et constituent un guide sur la façon de se comporter. Il donne l'exemple du fils du forgeron qui ne se posait pas de questions sur son avenir lorsque, dans son village, il était considéré par tous comme le successeur de son père. Ces cultures pleines, Simard les considère aussi comme totalitaires, car elles sont établies et non définies et redéfinies par tous. Dans une culture pleine, «le changement et les écarts à l'ordre paraissent aberrants, menaçants, insensés, susceptibles de dissoudre l'identité des personnes de la collectivité» (Simard, 1983, p. 132).

Ce sont spécifiquement les questionnements et les remises en question qui ont conduit à une certaine recherche de liberté et à un exercice de raison. La raison, qui a pris le pas sur la norme culturelle et qui s'y est même opposée, a provoqué des discussions à propos de la conduite des individus. Ainsi, pour Simard, nous sommes passés d'une culture totalitaire à une culture ébréchée qui laisse place à une discussion démocratique et libère «les individus, devenus responsables des affaires de tout le monde» (Simard, 1983, p. 132).

L'autonomisation et même l'émancipation du champ économique favorisent les intérêts particuliers et privilégient la liberté et le droit de propriété privée (Simard, 1983). Les biens et les droits des individus deviennent des préoccupations de premier plan et contribuent ainsi à l'abandon de certains aspects des cultures pleines. La propriété privée et la liberté contribuent en effet à la montée de l'individualisme.

Les remises en question des éléments culturels transmis traditionnellement constituent pour Simard des trous qui apparaissent dans la culture pleine, qui devient de plus en plus ébréchée. Les trous ne sont pas constitués de vide; ils sont plutôt remplis de nouvelles significations qui ne sont pas transmises par la tradition, mais issues de consensus mouvants. Ils naissent «des débats démocratiques, ou bien ils sont imposés par des forces sociales aveugles et indépendantes de l'intention humaine» (Simard, 1983, p. 136). Peu à peu, cette culture ébréchée, remplie de trous, donne lieu à l'élaboration de règles et devient largement partagée puisqu'elle est l'aboutissement de choix démocratiques.

La culture ébréchée va donc donner une place plus importante à l'individu qui a une voix dans un contexte démocratique. Aussi, nombre de recherches seront caractérisées par un souci d'égalité ou, du moins, un souci démocratique. Ainsi, les travaux bourdieusiens peuvent être considérés comme une critique des inégalités culturelles et sociales. Les changements dans la société, analysés par les chercheurs, vont conduire à proposer différents modèles pour rendre compte des pratiques culturelles et de la consommation culturelle. C'est ainsi que, par exemple, la figure de l'omnivore de Peterson sera présentée comme falsifiant partiellement la théorie de la légitimité de Bourdieu.

Bourdieu est un sociologue connu notamment pour l'élaboration de la théorie de la légitimité. Selon cette théorie, la société est divisée en champs sociaux - sportif, économique, culturel, social, etc. - et ces champs sont constitués par l'activité sociale et l'habitus. La plupart des textes présentés dans cet ouvrage s'inscrivent dans le champ culturel.

Pour Bourdieu, «les pratiques culturelles ont [...] un pouvoir de classer les agents dans l'espace social, d'instaurer de la discontinuité dans la continuité des niveaux de revenus en créant des unités discrètes constituées autour des mêmes goûts culturels et reconnus par le même niveau de diplôme» (Mounier, 2001, p. 105). La scolarité joue donc un rôle indéniable au sein de cette théorie. En effet, Bourdieu distingue trois formes de capitaux. D'abord le capital économique, qui comprend le patrimoine (c'est-à-dire les possessions matérielles, incluant le revenu); ensuite le capital social, qui renvoie aux relations mobilisables en cas de besoin; et finalement le capital culturel, lequel se compose des ressources culturelles. Il est attesté par un diplôme. Ces trois formes de capitaux peuvent créer des inégalités: le pouvoir d'achat associé à un revenu, l'importance

et le prestige de relations ou d'un diplôme. Selon Bourdieu, un agent est plus en mesure d'occuper une position à la tête d'un champ s'il dispose de plus de capital. Dans le champ culturel, les agents qui incarnent la culture légitimée constituent les classes dominantes. À mesure que les agents s'éloignent des pratiques légitimées, on passe de la classe moyenne à la classe populaire. En d'autres termes, les groupes sociaux se forment, se distinguent et se reconnaissent comme distincts par leurs pratiques culturelles, selon «une logique de classement qui se double d'une hiérarchisation entre classes sociales» (Mounier, 2001, p. 105).

Plusieurs critiques ont été faites à la théorie de la légitimité de Bourdieu. On assisterait par exemple à un brouillage des frontières entre la culture classique et la culture populaire, lequel serait notamment causé par l'«industrialisation de biens symboliques ainsi que l'esthétisation de pratiques populaires» (Lapointe, 2016, p. 59). Michaud (1997) rapporte d'ailleurs qu'il existe aujourd'hui plusieurs échelles de jugement des œuvres et que les élites ne sont plus les seules à produire des hiérarchies et des normes esthétiques. Coulangeon (2003) ajoute que les frontières de la légitimité culturelle varieraient d'une génération à l'autre. Cette observation serait d'autant plus visible chez les personnes nées dans l'après-guerre: on retrouverait chez elles une mixité des univers culturels qui serait marquée par la

consécration de la culture juvénile, [la] spectacularisation de certains aspects de la culture cultivée, [le] développement de formes d'éclectisme culturel permettant des combinaisons plus nombreuses et plus variées, [le] déclin du pouvoir distinctif de certaines pratiques culturelles comme la lecture (Pasquier, 2003, p. 38).

Les générations ayant grandi avec le développement des pratiques médiatiques ne se définiraient donc pas par un manque de capital, mais feraient plutôt preuve de plusieurs goûts, dont certains sont rattachés à la culture savante (Pasquier, 2003).

C'est plus précisément ce lien, ce rapport entre les pratiques culturelles et les générations que nous avons voulu étudier dans cet ouvrage. La relation entre l'âge et les pratiques culturelles a souvent été mise de l'avant dans les travaux de recherche: la plus grande proportion de ceux qui vont à l'opéra et au concert classique est plus âgée, tandis qu'on retrouve davantage de jeunes à des spectacles de hip hop. Mais les personnes nées durant une même période partagent davantage qu'une année de naissance: elles vivent des mouvements et changements sociaux et

économiques semblables, au même moment de leur vie (Gauthier *et al.*, 1997). Elles partagent des références, une manière de penser, un vécu. Pensons aux crises économiques, aux progrès techniques et à la démocratisation de l'enseignement qui a ouvert les portes à des étudiants universitaires de première génération. La logique voudrait que cela ait une influence sur les pratiques culturelles. Est-ce bien le cas? Et si oui, dans quelle mesure?

Cet ouvrage propose de jeter un éclairage sur le lien entre les générations et les pratiques culturelles. Les générations seront parfois comparées les unes aux autres, on fera le portrait de certaines plus spécifiquement et elles seront aussi analysées dans un lien qui les unit. Sommes-nous si différents sur le plan culturel de ceux qui nous précèdent et de ceux qui nous suivent, et si oui, en quoi? Voilà la question générale à laquelle les auteurs de cet ouvrage tenteront de répondre.

Dans le premier chapitre, intitulé «Les générations au fil du temps», Gilles Pronovost rappelle la profonde influence que peuvent exercer certains paramètres sur les intérêts culturels d'un enfant. Le milieu de vie et l'environnement peuvent selon lui contribuer à infléchir la formation de passions culturelles, sportives, sociales et médiatiques. Il rappelle aussi, en prenant appui sur différentes études longitudinales, que le niveau de vie et la scolarité des parents sont des prédicteurs forts des choix des enfants. Les enfants apprennent notamment en observant leurs parents, dès leur très jeune âge. En effet, plus un parent lit, plus il accompagnera ses enfants dans la lecture. Cette habitude va ensuite se maintenir dans le temps. De la même façon, les parents qui sont de forts consommateurs de télévision incitent leurs enfants à faire de même. Par ailleurs, plus un enfant écoute la télévision, moins il va lire. Ce sont donc les intérêts culturels des parents qui forment l'univers de référence de la culture pour les enfants. Mais il faut aussi considérer qu'il existe une forte influence des médias, de l'école et des amis. Autrement dit, l'enfant échappe vite à la seule influence des parents. Par contre, certaines activités vont bénéficier du soutien conjugué des parents et de l'accompagnement scolaire: la musique, la danse, le théâtre et le loisir scientifique, par exemple. Gilles Pronovost propose la notion de «trajectoire» pour mettre l'accent sur le processus historique et biographique, pour être attentif aux éléments de contextes, pour prendre en considération les stratégies adoptées par les jeunes et pour analyser les stratégies des acteurs. Dans son chapitre,

il aborde spécifiquement la question du numérique, en montrant que les usages du numérique font appel à des stratégies temporelles un peu différentes. Finalement, il aborde les spécificités des apports culturels des parents et des grands-parents.

Marie-Claude Lapointe, dans un chapitre intitulé «Les parcours culturels selon les générations et selon les cycles de vie», a étudié l'évolution des pratiques culturelles de cohortes sur 30 années à partir des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec. Elle les a comparées pour voir si leurs comportements culturels diffèrent les uns des autres, selon les cycles de vie. Peu de recherches ont porté sur les pratiques culturelles de différentes cohortes ou générations. Elle a analysé les données des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec, menées par le ministère de la Culture et des Communications du Québec à intervalles quinquennaux depuis 1979 (1983, 1989, 1994, 1999, 2004 et 2009). Elle présente les résultats de son étude en trois parties: le parcours culturel des générations, les pratiques culturelles selon les cycles de vie et l'évolution de l'omnivorisme.

Le chapitre «Des formes émergentes du capital culturel? Implications pour le statut de la culture légitime», signé par Laurie Hanquinet, porte sur les différentes théories de la participation culturelle dans les débats scientifiques internationaux. L'auteure propose de réexaminer les notions de «capital culturel» et de «culture légitime» en tenant compte des pratiques de plus en plus éclectiques des individus. Elle montre, dans un premier temps, comment la théorie de Peterson est venue mettre en question le modèle de Bourdieu. Elle montre ensuite qu'un lien entre un niveau d'instruction élevé et l'«omnivorité» a clairement été établi, et que la différence ne se situe plus entre les détenteurs de la culture légitime et ceux qui défendent la culture populaire, mais plutôt entre ceux qui sont actifs culturellement et ceux qui le sont moins. Il lui semble donc important que la recherche sur l'«omnivorité» porte sur les pratiques émergentes qui semblent venir des générations plus jeunes. Ses analyses portent notamment sur les données de l'enquête générale sur les pratiques et consommations culturelles de la population francophone vivant en Wallonie et à Bruxelles (2007). Elle s'intéresse en particulier, dans ce chapitre, aux amateurs classiques, aux amateurs modernes et aux voraces culturels. Laurie Hanquinet considère que notre vision du capital culturel doit être mise à jour.

Sylvie Octobre nous rappelle que la recherche a plus souvent qu'autrement découpé la jeunesse en trois (enfance, adolescence et jeunesse) et que l'influence de la théorie bourdieusienne en sociologie de la culture

a été très grande. La montée de l'éclectisme et le numérique pourraient complexifier les positions sociales. Dans son chapitre intitulé « Les temporalités du métier de consommateur culturel chez les enfants et les jeunes », elle nous propose de faire émerger la notion de « métier d'enfant », au croisement de la sociologie de l'éducation, de la famille et de la psychologie du développement. Plus spécifiquement, elle considère que le métier de consommateur culturel est primordial parce qu'il permet la mise en œuvre d'une autodétermination sous contraintes, et parce qu'il se situe de manière saisissante à l'articulation des autres métiers et incite à des négociations entre des régimes divers (familial, scolaire, juvénile, médiatique). Elle distingue, dans ce métier de consommateur culturel, trois approches temporelles : les rites de passage, la transformation individuelle et la mutation générationnelle. Ces trois approches permettent, selon elle, de bien saisir les multiples dimensions du métier de consommateur culturel.

Dans un chapitre intitulé « La transmission et la recomposition de l'archipel culturel à l'adolescence », Joël Zaffran tente de mieux comprendre la manière avec laquelle la socialisation primaire contribue à l'élaboration des pratiques culturelles des adolescents et à repérer l'influence des autres sphères de socialisation dans le maintien ou la recomposition de leurs préférences culturelles. Il montre notamment que les transactions avec les adultes et avec les pairs mènent à une reconfiguration dans laquelle prennent place de nouvelles pratiques. Les modes de socialisation culturelle conduiraient donc moins à un rejet des préférences de l'enfance et davantage à une articulation avec la culture juvénile. Plus spécifiquement, son enquête montre que la famille, les amis et l'école sont dans le jeu d'influences réciproques. Certaines activités sont délaissées à mesure que la socialisation familiale ou scolaire perd de la force, alors que d'autres bénéficient d'un appui conjugué de l'école et des parents. D'autres, encore, prennent place à mesure que des amis en transmettent le goût. Finalement, il considère que les goûts des adolescents s'élaborent par les médiations des parents, des enseignants et des pairs, et non par l'obligation. Les jeunes doivent faire des arbitrages entre des intérêts divergents et doivent concilier leur agenda.

Dans un article récent, Lapointe et Lemieux (2013) ont montré que les modèles de prédiction qui incluent comme prédicteurs les usages d'Internet en plus des caractéristiques sociodémographiques, sont plus performants que ceux qui incluent uniquement les caractéristiques sociodémographiques. Dans les pistes de recherche futures de leur article, ces auteurs ont mentionné la nécessité de mieux comprendre la relation entre

Internet et les pratiques culturelles. Ils ont notamment suggéré d'isoler les pratiques culturelles à l'étude plutôt que de les considérer dans un ensemble thématique : ce qu'ils font ici avec d'autres chercheurs.

Dans le chapitre « La perception des musées à l'ère numérique : influence générationnelle? », Jason Luckerhoff, Marie-Claude Lapointe, Sébastien Houle et Jacques Lemieux ont cherché à mieux comprendre la relation entre Internet et la visite des musées. Autrement dit, quel usage les visiteurs de musées font-ils d'Internet? Qu'en est-il des nouveaux modes d'accès à la culture induits par Internet? Les différentes générations font-elles un usage spécifique d'Internet? Internet a-t-il un rôle à jouer dans la médiation et la transmission de la culture? Ils ont tenté de répondre à ces questions en menant une démarche inductive et qualitative. Ils ont animé 17 entretiens individuels et 2 entretiens de groupe avec des visiteurs de musées pour mieux comprendre leur usage d'Internet. Internet, considéré comme omniprésent par les participants, constitue pour eux un accès privilégié à la culture et à l'information. Les réseaux sociaux numériques, et en particulier Facebook, font partie de la vie des participants et contribuent à une médiation à l'extérieur du musée. Des différences générationnelles dans l'usage d'Internet sont évidentes et l'offre muséale est en compétition avec des formes de culture accessibles en ligne. Malgré tout, même si Internet demeure un dispositif médiatique qui permet une médiation, il ne peut se substituer à une visite physique ; la visite virtuelle d'un musée suscite des questionnements et une méfiance et ne pourrait remplacer, pour nos participants, l'ambiance, l'expérience et le discours que l'on retrouve au musée. Il demeure qu'Internet peut servir pour eux de préalable à la visite d'un musée. Autrement dit, Internet a le rôle d'aide à la visite et pourrait même éventuellement avoir la même fonction que le livre d'art, mais pour moins cher.

Dans « Les natifs du numérique au prisme de la vidéo », Michaël Bourgatte montre en quoi les usages multiformes de la vidéo caractérisent la génération dite des natifs du numérique. Plus spécifiquement, il montre en quoi la culture audiovisuelle que ces jeunes se construisent avec le numérique façonne leur identité générationnelle. Les natifs du numérique, ces individus qui sont nés en manipulant des technologies, se différencieraient de la génération précédente qui a progressivement vu entrer les nouvelles technologies dans son quotidien. L'usage occasionnel de l'écran est devenu une nécessité pour une multitude d'actions au quotidien. La contribution de Michaël Bourgatte s'inscrit dans la perspective d'une anthropologie de la technique pour les humanités numériques. L'auteur tente de répondre à la question : les pratiques vidéo sont-elles

caractéristiques de la génération des natifs du numérique? En outre, il formule l'hypothèse d'une spécificité générationnelle liée à l'usage de la vidéo pour accéder à l'information et pour communiquer. Dans la première partie de son texte, il porte son attention sur la relation des jeunes aux images. Dans la deuxième partie, il montre qu'il y a des spécificités générationnelles liées à la consommation d'images animées. La troisième partie porte sur la densification récente de la consommation audiovisuelle, notamment au travers de l'utilisation de la plateforme en ligne YouTube, qui constitue la quatrième partie. La cinquième partie porte sur la poussée des formes pédagogiques audiovisuelles permises par Internet et, finalement, la sixième sur la question de l'émergence récente de nouveaux processus numériques de communication audiovisuelle.

Dans la conclusion, Gilles Pronovost propose des pistes pour « mieux comprendre les dynamismes générationnels dans le champ culturel », en tablant notamment sur le cumul méthodologique des enquêtes de participation culturelle, d'analyses qualitatives plus ciblées, de données massives (*big data*) et des études de gestion du temps. Il suggère également que le développement des études générationnelles dans le domaine de la culture peut bénéficier de l'apport des sciences de la communication, des sciences de l'éducation ainsi que des études sur le « cosmopolitisme » : à l'ère de la mondialisation, que restera-t-il des processus de socialisation intergénérationnelle?

Bibliographie

- COULANGEON, P. (2003). « La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 1, p. 3-33.
- GAUTHIER, H., L. DUCHESNE, S. JEAN, D. LAROCHE et Y. NOBERT (1997). *D'une génération à l'autre: évolution des conditions de vie* (vol. 1), rapport de recherche, Québec, Bureau de la statistique sociale du Québec.
- LAPOINTE, M.-C. (2016). *Étude communicationnelle des pratiques culturelles au Québec: analyses des enquêtes ministérielles (1979-2009). Facteurs et prédicteurs, générations et cycles de vie, et découpages territoriaux*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- LAPOINTE, M.-C. et J. LEMIEUX (2013). « Internet et les pratiques culturelles au Québec: effet d'ouverture ou de confinement? », *Communication*, vol. 31, n° 2, p. 1-24.
- MICHAUD, Y. (1997). *La crise de l'art contemporain*, Paris, Presses universitaires de France.
- MOUNIER, P. (2001). *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris, La Découverte.
- PASQUIER, D. (2003). « État des lieux des pratiques audiovisuelles », *Informations sociales*, vol. 111, p. 6-13.
- SIMARD, J.-J. (1983). « La culture ébréchée au poste de commande », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XIII, n° 2, p. 131-138.

Les générations au fil du temps

Gilles Pronovost

La notion de «génération» renvoie à la diversité des cadres temporels de la vie quotidienne. Elle implique une perspective temporelle portant sur le passé, le présent et l'avenir tout à la fois. Elle est le fait de la coexistence d'une pluralité d'acteurs sociaux aux horizons temporels diversifiés, sinon contradictoires. L'historicité en est sa trame fondamentale. J'ai déjà eu l'occasion de souligner que l'on peut dégager deux grands types de rapports au temps à partir desquels, dans les sociétés occidentales, les individus s'insèrent dans l'histoire :

- la temporalité des cycles de vie et des générations, c'est-à-dire les rapports au temps et à la durée selon la position d'un individu dans le cycle de vie, selon la mémoire collective du moment ainsi que l'horizon temporel d'une ou plusieurs générations données ;
- la relation à l'histoire, c'est-à-dire la représentation de la succession des événements significatifs ou marquants aux yeux d'une génération donnée (Pronovost, 1996, p. 69-70).

Ces deux types de rapports ne sont pas toujours faciles à distinguer. En pratique, ils se chevauchent. Les rapports générationnels et intergénérationnels diffèrent bien entendu pour l'enfant, l'adolescent, le parent ou les grands-parents ; les rapports à l'histoire se tissent lentement. Dès sa naissance, l'enfant est inséré dans une trajectoire temporelle qui peut lui échapper en partie, qu'on peut lui imposer, à laquelle il apprendra tôt ou tard à résister. L'adolescence pour sa part est en partie construite sur une distance d'avec l'autorité familiale et sur la recherche d'une identité incertaine ; de multiples trajectoires de vie sont possibles. Les parents n'ont de cesse de devoir réinventer leurs rapports à leurs enfants, compte

tenu des influences externes - école, amis, médias - qui viennent équilibrer ou déséquilibrer leurs propres perspectives sur leur avenir et celui de leurs enfants. Quant aux grands-parents, leur rôle a monté en puissance, comme les travaux sur ces questions l'ont bien démontré. La coexistence entre tous ces acteurs ne va pas de soi, de même que diffère leur horizon temporel propre.

1 / **Aux premiers moments de la vie : la fabrique parentale des intérêts culturels**

Avant même sa naissance, certains paramètres fondamentaux peuvent exercer une profonde influence sur le devenir des intérêts culturels d'un enfant. 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, c'est-à-dire à construire l'enfant lui-même.

Ainsi, il est bien établi que la composition du milieu familial et surtout le niveau de vie et la scolarité des parents exercent un effet parfois déterminant sur la nature de l'accompagnement parental ; l'influence des parents sur les choix d'activités de leur enfant et sur leur participation à des activités plus ou moins structurées est bien analysée. 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 (et même par les grands-parents comme je l'évoquerai plus loin).

Pour illustrer ce fait, je prendrai l'exemple d'une étude longitudinale menée au Québec auprès d'un panel représentatif de plus de 2 000 familles. Depuis 1998, on a interrogé 14 fois ces mêmes familles, ce qui permet de suivre leur évolution dans le temps. Au fil des enquêtes, de nombreuses questions ont porté sur les activités des enfants. En résumant sommairement les grandes conclusions de cette enquête, on peut souligner les points suivants (Pronovost, 2013b).

1.1 / **À parent lecteur, parent accompagnateur**

Les parents lecteurs sont plus nombreux à accompagner leur enfant dans la pratique de la lecture et à leur faire la lecture dès leur plus jeune âge. Par exemple, à l'âge de 6 ans, près de 20% de plus d'enfants se font faire la lecture par leur parent si celui-ci est un fort lecteur, en comparaison d'un enfant dont le parent ne lit pas.

1.2 / **À parent lecteur, enfant lecteur**

L'intérêt pour la lecture a été enraciné dans les habitudes de l'enfance de sorte que chez les parents lecteurs, non seulement leurs enfants sont proportionnellement plus nombreux que ceux des parents non lecteurs à lire presque tous les jours, mais encore cette habitude se maintient dans le temps. Les enfants dont les parents se déclarent « lecteurs » ont des taux de lecture toujours plus élevés. Ce n'est pas l'intensité de la lecture des parents qui est le plus déterminant, c'est le fait d'avoir ou non un parent lecteur, on peut parler d'un gain de 10% à 20% de taux de lecture chez l'enfant. Cependant, un taux de lecture parental plus élevé induit généralement un taux plus élevé chez l'enfant.

1.3 / **À parent télévore, enfant télévore**

Les enfants sont de grands consommateurs de média dès leur plus jeune âge. La télévision est un média avec lequel la majorité des enfants sont très tôt et régulièrement en contact. Dès l'âge de 4 ans, pratiquement tous les enfants regardent la télévision, quel que soit le jour de la semaine. Or les parents qui sont de forts consommateurs de télévision incitent leur enfant à faire de même, la relation est très nette. Il en est de même pour ce qui est des jeux vidéo. Or l'impact négatif d'une forte consommation de télévision et de jeux vidéo chez les enfants est bien étayé : plus faibles taux de lecture, habitudes sportives moins bien ancrées, pratiques artistiques moins importantes, moins grande utilisation d'Internet pour la recherche documentaire et les travaux scolaires, etc.

On peut donc en conclure que les habitudes parentales à la naissance d'un enfant, tout particulièrement leurs habitudes de lecture et d'écoute de la télévision, constituent à la fois un indicateur et un prédicteur. Elles sont un indicateur de certaines caractéristiques du milieu familial et social, notamment le niveau de scolarité des parents, l'importance de leurs intérêts culturels, le niveau de vie de la famille et le soutien social accordé aux enfants. Elles constituent un prédicteur de certains comportements possibles ou probables chez les enfants, notamment leur propre intérêt pour la culture, leur réussite scolaire, leur intérêt pour d'autres activités tant culturelles que sportives, leur attitude face à la télévision ainsi que leur usage d'Internet. Tout ne se joue pas avant 5 ans bien entendu, mais l'ordre de départ peut parfois faire la différence.

Par-delà un discours sur le respect des enfants et de leur autonomie, sur l'importance d'un accompagnement qui les guide progressivement vers leurs choix personnels, ce sont bien les intérêts culturels des parents qui forment l'univers de référence de la « culture » pour les enfants. En d'autres termes, nous sommes en présence d'un processus classique de transmission intergénérationnelle, processus qui n'est pas rigide, bien entendu, car les parents sont partagés entre la permissivité, l'écoute, le respect de l'autonomie de leur enfant, sorte de géométrie variable de contrôle et de tolérance, qui peut se moduler au fil du temps et des événements. De même l'influence des médias, de l'école et des amis prend vite le relais. En d'autres termes, le premier « public de la culture » des enfants coïncide avec celui des adultes (et des enseignants), en est le miroir sans doute quelque peu déformé. Ce sont les intérêts culturels des parents qui forment le premier socle de la participation culturelle enfantine même si celle-ci, peu à peu, prendra une trajectoire personnelle.

2/ **Les trajectoires et les temporalités à l'adolescence**¹

Comme on le sait, l'enfant échappe vite à la seule influence des parents. De nouvelles formes de dynamique intergénérationnelle prennent place, d'ordre institutionnel - l'école -, d'ordre horizontal - la sociabilité enfantine et adolescente - sans compter la prégnance de plus en plus grande des médias et le rôle parfois important des grands-parents dont il sera question plus loin. Il n'est pas facile de départager l'apport des uns et des autres à la socialisation des adolescents et à la construction de leur identité.

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; on y observe 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 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 délaissées peu à peu à

1 Je m'inspire ici du texte que nous avons rédigé, Joël Zaffran et moi, à l'occasion d'une communication présentée en 2010 (Pronovost et Zaffran, 2010; voir également Pronovost, 2010).

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 privilégiées 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.

Dans ce contexte, identifier un ou plusieurs processus à la fois générationnels et intergénérationnels à l'œuvre à la période de l'adolescence n'est pas chose aisée. On peut tenter de décrire la configuration des divers univers sociaux des jeunes à un moment donné de leur histoire personnelle et sociale notamment grâce à des sondages réalisés auprès des intéressés ou selon les déclarations de leurs parents. Je m'y suis attardé (Pronovost, 2007), d'autres l'ont fait avec brio (Octobre, 2004). Pour décrire « les mouvements du temps », on peut aussi procéder en analysant l'évolution des taux de participation à diverses activités selon l'âge. Les données que j'ai analysées offrent un tableau classique : hausse de la fréquentation du cinéma et de l'écoute de la musique avec l'avancée en âge, déclin des pratiques culturelles en amateur, etc. (Pronovost, 2013a, chapitre 2 ; voir également Octobre, 2010, chapitre 4). Mais on en réalise vite les limites. Cet instantané, soit de configuration d'univers sociaux, soit de taux changeants de pratiques selon l'âge, éclaire mal la réorganisation constante des activités des adolescents ; il est difficile d'y décrire les niveaux d'intensité variable dans les intérêts culturels ; la part des influences familiales et scolaires, le rôle de la sociabilité juvénile sont difficiles à cerner, d'autant plus qu'elles s'articulent différemment au fil du temps. De plus, l'univers de la participation culturelle n'est pas indépendant des autres univers sociaux du jeune, notamment ses rapports à l'école et aux divers médias. Les rapports au temps constituent un élément incontournable.

2.1 / Une typologie des trajectoires culturelles à l'adolescence

On peut donc tenter, avec des méthodes quantitatives (par exemple Octobre, 2010) ou qualitatives (Pronovost, 2013a, chapitres 3 et 4), de décrire les processus sociaux, les dynamismes sous-jacents. Il s'agit moins de mettre l'accent sur les situations du moment que sur la dynamique temporelle dans laquelle elles s'inscrivent. Les activités du jeune sont ici considérées dans leur durée, dans leur temporalité changeante, elles traduisent les éléments d'un parcours plus ou moins linéaire, peuvent en marquer un moment fort ou éphémère. Les notions de «parcours» individuels ou sociaux, de «temporalités», sont ici appropriées.

Pour ma part, j'en suis progressivement venu à proposer la notion de «trajectoire» comme cadre d'analyse complémentaire. Celle-ci peut s'approcher selon un certain nombre de composantes essentielles :

- Mettre l'accent sur le *processus historique et biographique* dans lequel s'inscrit tel ou tel comportement culturel ; privilégier un certain «temps long» ; la simple évolution des taux de participation selon l'âge ne suffit certes pas ; il faut faire appel à la «narration» qu'en donne le jeune ou d'autres acteurs avec lesquels il est en relation, ce qui est source certaine de biais (le jeune peut masquer les influences familiales, les enseignants peuvent surestimer leur rôle, les parents peuvent minimiser ou survaloriser leur importance, etc.) ; de même la recomposition des contextes passés peut n'être que partielle, plutôt s'insérer dans un discours qui met l'accent sur la quête d'autonomie ou même parfois s'avérer impossible objectivement.
- Être attentif aux *éléments de contextes* (âge, milieu familial, milieu scolaire et autres instances de socialisation) et aux mutations de leur influence au cours du temps ; ce qui est très difficile, car nous savons bien entendu que le milieu familial, par exemple, n'a pas la même portée à mesure que l'enfant grandit, qu'il y a des «pics» d'influence des groupes de pairs, que le milieu scolaire interagit avec les données du milieu familial, etc.
- Prendre en considération les *stratégies* adoptées par les jeunes, les ressources auxquelles ils peuvent faire appel, puisqu'ils sont en partie les acteurs de leur destinée ; tel est certainement le cas dans les multiples manières d'affirmer ou non sa propre identité ; mais tous ne sont pas égaux dans l'accès aux ressources (familiales, parentales, scolaires, etc.) ainsi que dans leur capacité de maîtrise du temps.

- Analyser les *stratégies des acteurs impliqués dans le parcours du jeune*; ces acteurs sont nombreux : parents, grands-parents, éducateurs, animateurs, amis, etc. ; ils ne tiennent pas nécessairement le même discours; on sait par exemple que le milieu scolaire fait de plus en plus appel à des considérations psychologiques et médicales dans le contrôle des comportements des élèves; les parents doivent souvent employer diverses ruses pour accompagner leur enfant dans l'utilisation qu'il fait des technologies numériques, les grands-parents peuvent servir de « médiateurs » de certaines pratiques.

C'est sur la base d'une telle approche que j'ai identifié ailleurs (Pronovost, 2010; voir également Pronovost, 2013a, chapitre 3) un certain nombre de trajectoires typiques :

- L'influence familiale pendant la période de l'enfance quant aux intérêts culturels du jeune, très importante dans un grand nombre de cas, peut être relayée ou non par l'école à l'adolescence; on peut ici identifier un passage du cercle familial à l'école soit comme relais culturel, soit comme repoussoir; une socialisation culturelle intense ou de moindre intensité peut faire la différence dans le développement ou non d'habiletés pour s'approprier les ressources de l'école.
- On peut observer régulièrement la présence de trajectoires fortement sexuées; les différences de « genre » sont indéniables, elles s'observent dès la naissance et mènent très souvent à la constitution d'univers culturels parallèles; elles sont relativement stables dans le temps; les parents sont d'ailleurs les premiers acteurs de cette différenciation.
- L'existence d'une passion intense, quelle qu'en soit l'origine (familiale, scolaire, de sociabilité juvénile), peut être démultipliée en une constellation d'activités apparentées; en ce cas, l'adolescent cherche à s'insérer fortement dans un univers d'activités en multipliant les occasions d'assouvir sa passion.
- Un certain éclectisme peut être souvent observé sur fond d'autonomie recherchée et affirmée; l'adolescent s'aventure plus ou moins longuement dans une panoplie d'activités disparates et hétéroclites sans qu'on puisse identifier son véritable centre d'intérêt.
- Des stratégies de repli sont régulièrement à l'œuvre tant pour marquer son autonomie que parce que certaines conditions (l'échec scolaire ou des transitions familiales difficiles par exemple) l'imposent; peu d'activités structurantes, sociabilité réduite, difficulté

manifeste à construire quelque perspective d'avenir, difficulté à s'approprier les ressources de l'école, en constituent quelques caractéristiques typiques.

- La sociabilité adolescente peut passer d'un cercle élargi à un cercle plus restreint et durable; elle emprunte à son tour une trajectoire temporelle mobile, elle n'est nullement figée.

Ces divers cheminements typiques peuvent être apparentés à des «idéal-types» au sens weberien du terme. Ils ne se présentent pas de manière purement linéaire, ne sont pas adoptés un seul à la fois! Selon les circonstances, on peut jouer sur plusieurs tableaux, par exemple utiliser les ressources scolaires pour assouvir une passion ou prolonger des intérêts nettement influencés par les parents, ou encore modérer des choix expressément sexués par des activités mixtes, ou encore rompre pendant un certain temps avec un activisme sportif ou culturel, ou encore adopter une activité pour se démarquer le plus nettement possible de l'influence familiale.

Ruptures, reprises, abandons, calculs font partie du cheminement des jeunes en matière de culture, quel que soit leur âge, ils en sont parfois très conscients et peuvent même à l'occasion faire partie d'une stratégie explicite. On peut chercher à satisfaire momentanément les ambitions parentales ou s'en écarter définitivement; une activité peut permettre de mieux départager un cercle choisi d'amis. Selon les circonstances et les périodes de la vie, les outils courants de communication peuvent servir de filtres, voire de remparts dans la sélection des amitiés ou face à une trop forte intrusion parentale, ou encore devenir un canal privilégié de contact avec quelques amitiés choisies. Parfois le jeune se conforme expressément à certains codes vestimentaires, mais introduit une petite nuance qui s'apparente à une certaine volonté de se démarquer du groupe. Ou encore, par-delà les *chats* et les blogues de tous avec tous, une certaine hiérarchie est parfois introduite entre le caractère superficiel de certaines communications et d'autres plus durables. Quand ce n'est pas l'utilisation de plusieurs «personnalités» sur le Web, à la faveur de blogues, de sites personnels variés, dans une sorte d'autofiction de soi, de constructions d'images multiples ou de mises en scène ludiques de sa propre identité.

Les parents n'ont d'autre choix que de moduler à leur tour, 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, progressivement, les éloigne de leur progéniture. Si l'on excepte les temps de soins à la petite enfance, on constate, comme on l'a vu,

qu'un grand nombre de parents commencent très tôt la socialisation éducative de leurs enfants, sous la forme par exemple de la lecture avant le coucher, par des 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». Ainsi, chez les parents actifs, le temps que ceux-ci passent avec leurs enfants demeure relativement stable jusqu'à l'âge de 5-6 ans, tend à diminuer par la suite au point de ne représenter que le tiers de la moyenne vers 13-14 ans et à peine 20% vers l'âge de 15-16 ans. Le temps de soins a pratiquement disparu au même âge. Le temps de lecture connaît une pointe vers 3-4 ans. Laurent Lesnard a illustré comment «la sociabilité familiale élémentaire» (télévision, repas, loisirs) se rétracte lorsque l'âge du plus jeune enfant dépasse 11 ans (Lesnard, 2009, p. 70).

2.2 / **La dialectique entre adolescents et parents face aux usages du numérique de nos jours**

Les usages du numérique font appel à des stratégies temporelles un peu différentes qui semblent s'échelonner sur une plus longue période, contribuant d'ailleurs à brouiller les frontières entre l'enfance et l'adolescence (Buckingham, 2010; Glevarec, 2010). L'utilisation d'Internet, objet d'une forte connotation éducative chez les parents, est encouragée très tôt par ceux-ci, tout en l'accompagnant pendant de nombreuses années, parfois jusqu'au milieu ou à la fin de l'adolescence, de contrôles sévères quant à la durée et à la période d'utilisation. C'est sans doute l'objet numérique qui fait l'objet des discussions les plus intenses entre parents et adolescents, tout particulièrement autour de l'équilibre à maintenir entre les exigences scolaires et l'utilisation ludique ou communicationnelle qu'en font les jeunes. Si les parents se résignent à l'utilisation du téléphone portable, parfois dès l'âge de 9-10 ans, c'est aussi comme instrument de contrôle des allées et venues de leur enfant. L'écoute de la télévision en solitaire peut faire l'objet de prescriptions quant au lieu (dans la salle de jeu, pas dans la chambre, par exemple) et quant à sa durée. Comme le signale Metton-Gayon,

le contrôle des temporalités semble être la dernière arme qu'il reste aux parents pour exercer leur place d'éducateurs et poser les limites de l'autonomie [...] C'est donc par le contrôle des

temporalités d'usage des outils de communication que les parents posent les limites de l'autonomie, et que les plus jeunes négocient leur statut d'adolescent (Metton-Gayon, 2009, p. 83-84).

Les parents sont partagés entre la permissivité, l'écoute, le respect de l'autonomie de leur adolescent, sorte de géométrie variable de contrôle et de tolérance, qui peut se moduler au fil du temps et des événements. Téléphonie portable et usages d'Internet font en sorte que le « discours autonomiste » porté sur l'enfant se confronte aux impératifs scolaires et aux attentes éducatives des parents.

Comme le soulignent encore Caron et Caronia, les « technologies et leurs usages mettent en lumière et enrichissent les principales dimensions de la vie familiale tout comme les modèles culturels, toujours en voie de définition, de parent et d'enfants »; ils poursuivent ainsi: « nous sommes nombreux maintenant à nous demander ce que signifie être un parent et être un enfant » (Caron et Caronia, 2005, p. 248). Les relations familiales « naviguent » ainsi entre la maîtrise technologique du jeune, garante d'une certaine indépendance, et le désir de contrôle parental, subtilement engagé dans un processus d'éducation et de structuration des comportements liés au multimédia. Le jeune dispose nettement d'un certain avantage dans ce processus, il est pratiquement maître de la technique et du contenu. Les parents peuvent tenter d'exercer un certain contrôle formel, par exemple sur le temps d'utilisation, sur les plages horaires, sur le rappel de l'équilibre entre le jeu et les travaux scolaires. Une minorité de parents a déjà abdiqué. Les usages sociaux d'Internet constituent ainsi un révélateur des rapports familiaux. La « démocratie familiale » ne se joue pas tout à fait de la même manière pour les parents et pour les enfants. Au sein de la marge de plus en plus grande de liberté qui lui est accordée et reconnue, le jeune exerce progressivement une certaine emprise sur ses temps libres et un contrôle certain sur ses choix médiatiques. Les parents voient leur rôle « d'éducateur » fragilisé, les tentatives de contrôle s'avérant souvent inopérantes. Le soutien éducatif et l'accompagnement remplacent « l'autorité parentale ».

3 / **Les parents: entre compromis et déplacements d'aspirations²**

Dans cette dynamique intergénérationnelle, il ne faut pas oublier les parents! S'ils jouent un rôle crucial auprès de leurs enfants, s'ils doivent composer avec les trajectoires adolescentes, ils n'en vivent pas moins une destinée qui leur est propre. L'étude de la dynamique culturelle entre générations suppose que l'on centre une partie de l'attention sur les parents eux-mêmes.

3.1 / **Les tensions et les compromis chez les jeunes parents**

Par exemple, de nombreux parents dans la trentaine et la quarantaine qui ont des enfants ou des adolescents évoquent les nécessaires compromis qu'ils doivent faire. Des informateurs à la retraite évoquent également leurs obligations quand ils avaient de jeunes enfants. Dans des travaux antérieurs (voir les chapitres 8 et 9 de Pronovost, 2005), j'avais illustré, à l'aide des enquêtes de budget-temps, que les jeunes familles sont celles qui bénéficient de moins de temps total de loisir. Elles troquent le loisir et le temps personnel pour du temps parental. Elles assistent moins à des spectacles et voient leur univers social se rétrécir. Il est donc naturel qu'elles évoquent explicitement les compromis à faire. Ceux-ci portent sur une restriction des activités et des sorties; cela est vécu avec regret. Il leur arrive de troquer les sorties en salle pour du cinéma maison, ou encore de se permettre une sortie pendant le temps où les enfants sont à la garderie plutôt qu'en soirée. Nombreuses sont celles qui déclarent limiter, voire abandonner les activités auxquelles elles étaient habituées. Généralement, on souhaiterait être plus actif, aller plus souvent au musée ou au cinéma par exemple, mais les responsabilités parentales ont raison de telles aspirations. Cela va jusqu'à délaisser des activités pratiquées de longue date. Il est aussi question des restrictions associées au coût des activités; ces jeunes familles sont en début de carrière et très consciemment se privent de certains plaisirs pour faire face à leurs responsabilités financières accrues (voiture, logement, frais occasionnés par la venue des enfants, etc.). La majorité des parents sont soucieux de pratiquer des activités avec leurs enfants.

2 Je m'inspire ici de quelques passages de mon article de 2012.

Indéniablement, les responsabilités parentales et professionnelles infléchissent les choix d'activités de même que les motivations qui leur sont associées. Si la génération actuelle de jeunes parents a moins de temps de loisir que les couples sans enfants ou les aînés, cela n'est pas nécessairement vécu de manière négative, plutôt comme une salubre nécessité en regard de leur rôle de parents soucieux de bien « éduquer » les enfants en tenant compte de leurs intérêts de loisir et de participer avec eux à leurs premières incursions dans le champ sportif et culturel. Le retrait sur quelques passions adolescentes est manifeste. L'ordre scolaire est occulté ; on fait généralement commencer à l'adolescence la trajectoire de ses propres intérêts, projetant l'image d'une génération soucieuse de l'éducation de ses enfants, qui n'a fait que mettre entre parenthèses pour un temps le dynamisme qu'on lui reconnaissait il y a quelques années à peine. On exprime très clairement un projet de transmission intergénérationnelle de ses propres intérêts. Les perspectives d'avenir sont nuancées, oscillant entre un retour aux passions adolescentes et un engagement tranquille dans des intérêts existants.

3.2 / **Des choix de motivations conséquents**

Sur le plan des motivations, l'évasion, le divertissement, la relaxation et la détente ont pris une grande importance. Plaisir, évasion et divertissement ont pris le pas sur le défi et le dépassement. Les motivations d'accomplissement, d'expression, d'investissement culturel, présentes chez les aînés comme je le soulignerai plus loin, sont régulièrement mises entre parenthèses. Bref, de manière transitoire sans doute, compte tenu du contexte historique dans lequel se trouvent les jeunes parents, l'univers des motivations semble s'être rétréci, on insiste beaucoup moins sur la réalisation de soi et le développement personnel, pour se retrancher, en quelque sorte, dans ce qui est la contrepartie d'obligations familiales et de contraintes professionnelles ou financières : l'évasion et la sortie hors du temps.

Mais cela n'est pas toujours vécu de manière positive par certains parents. Les nécessaires compromissions, certaines difficultés financières, l'importance de la charge éducative, peuvent devenir difficiles à supporter. Ce n'est pas un hasard si les premières ruptures familiales s'observent chez les couples avec de jeunes enfants. Sans la présence de solidarités familiales, communautaires ou intergénérationnelles, des drames peuvent se jouer.

4 / **Les grands-parents et les retraités : l’empreinte du temps**³

Les études sur les rapports entre les générations ont connu des changements majeurs de perspectives. Il est symptomatique de relire l’ouvrage de Margaret Mead sur «le fossé des générations» (1979) pour saisir comment ont changé les regards sur les rapports entre les parents, les grands-parents et les jeunes. Nous serions passés d’une culture *postfigurative*, «dans laquelle les enfants sont instruits avant tout par leurs parents», à une culture *cofigurative*, «dans laquelle les enfants comme les adultes apprennent de leurs pairs», puis à une culture *préfigurative*, «dans laquelle les adultes tirent aussi les leçons de leurs enfants» (Mead, 1979, p. 30). Margaret Mead y évoque l’aliénation des aînés et écrit : «Une fois que jeunes et vieux se seront bien pénétrés de l’idée qu’un fossé profond, sans précédent universel les sépare, il deviendra possible de rétablir la communication» (Mead, 1979, p. 93). C’était aussi l’époque où l’on pensait la retraite comme «une mort sociale» (Guillemard, 1972). Bref, dans ces perspectives, l’accent est surtout mis sur les jeunes âges de la vie, au miroir desquels les plus âgés apparaissent comme en rupture de culture et de siècle.

Les études sur les solidarités intergénérationnelles s’en démarqueront en mettant l’accent sur la dynamique des dons et des échanges entre des générations autonomes. L’ouvrage pionnier, édité par Claudine Attias-Donfut (1995), est révélateur. Loin d’être repliées sur elles-mêmes, les générations de grands-parents, de parents et de jeunes, du moins pour la majorité d’entre eux, manifestent des échanges intenses, d’une dissymétrie caractéristique : échanges de services et d’argent des aînés vers les plus jeunes générations, échanges de soins et rapports de sociabilité vers les plus âgés. Sans nécessairement faire écho aux propos de Margaret Mead, on évoquera même l’idée d’un «siècle de grands-parents» plutôt que de jeunes (Attias-Donfut et Segalen, 2001). Ce genre d’études est encore florissant. De nos jours, on a pu établir et parfois mesurer avec une certaine précision le flux des échanges de biens, d’argent et de services entre les générations, rétablissant à juste titre la place qu’occupent l’ensemble des générations d’aujourd’hui, dans leurs rapports d’autonomie et d’interdépendance.

Cependant, si l’on s’attarde parfois aux sociabilités familiales et intergénérationnelles, si l’on soutient que «les liens entre générations sont plus étroits que jamais» (Attias-Donfut, Lapierre et Segalen, 2002, p. 8),

3 Les paragraphes qui suivent constituent une synthèse de travaux que j’ai menés sur ce sujet et qui ont notamment fait l’objet de publications dans Pronovost, 2008 et 2012.

si l'on met l'accent non pas sur la solitude des générations, mais bien sur l'intensité de leurs rapports, il est remarquable que tout ce qui est de l'ordre de la transmission de valeurs et de passions culturelles reste plus diffus, comme si on éprouvait encore quelques difficultés à penser, sinon repenser des trajectoires culturelles qui vont des plus âgés aux plus jeunes, renversement radical de perspective, s'il en est, par rapport aux propos de Margaret Mead.

Les rapports entre les grands-parents, leurs enfants et leurs petits-enfants ne se limitent pas à leur seule garde ou aux cadeaux rituels. Les travaux sur les échanges intergénérationnels ne font généralement référence qu'à de tels dons ou services. Si les contacts sont importants, ils devraient générer une image des grands-parents qui aille au-delà du simple échange pour les inclure dans le réseau de solidarité des enfants et des parents. Tel est bien le cas, car la majorité des enfants et des adolescents identifient leurs grands-parents comme une personne qui peut les écouter et les aider en cas de besoin⁴. Ce pourcentage est même plus élevé que la mention du professeur d'école ou d'un frère ou une sœur ! Donnée sans doute étonnante, que d'autres études devraient confirmer : les garçons identifient plus que les filles le rôle de leurs grands-parents en matière de solidarité. Ceux-ci représentent ainsi un « adulte significatif » auprès des jeunes, on a eu tendance à l'oublier.

Ce rôle de soutien *s'ajoute* au réseau social du jeune, il n'en est pas le substitut. Plus le réseau social du jeune est élargi, plus il reçoit l'écoute de ses grands-parents. Ceux-ci représentent rarement un substitut à des carences familiales. Par exemple, quand on croise un index de soutien des parents envers leurs enfants (en termes d'encouragement pour la réussite scolaire, la vérification des devoirs, le soutien à des activités sportives ou culturelles), on constate que la place des grands-parents s'accroît de manière concomitante à l'importance de celle des parents. Les jeunes les plus isolés de leurs parents le sont aussi de leurs grands-parents, un réseau social affaibli indique également une carence de rapports intergénérationnels. Le type de famille (biparentale intacte, monoparentale, recomposée) a peu d'incidence sur le niveau de soutien « grand-parental », ce qui indique que les grands-parents sont présents auprès de leurs petits-enfants quelle que soit la forme familiale.

4 Ces données sont tirées d'un sondage mené en 2005 auprès d'un échantillon de plus de 1 800 jeunes âgés de 10 à 15 ans, et publiées dans Pronovost, 2007.

4.1 / **Les «sorties» des grands-parents avec leurs petits-enfants**

Mon enquête de 2005 identifiait 16 sorties diverses que les jeunes pouvaient avoir effectuées au cours des 12 derniers mois, et on leur demandait également s'ils étaient accompagnés de leurs parents ou de leurs grands-parents. Comme on s'en doute, les activités avec les parents sont nettement plus importantes qu'avec les grands-parents : la marche, le vélo, le cinéma, les jeux de société et les parcs d'attractions sont les plus populaires (au-delà des deux tiers des répondants). Le «palmarès» des activités avec les grands-parents est plus modeste; cependant, plus de 80% de l'échantillon déclare au moins une activité commune; le tiers des jeunes a fait des jeux de société avec eux, c'est l'activité la plus populaire, 20% ont fait de la marche, et plus de 10% mentionnent les parcs d'attractions, le camping, les festivals populaires, divers spectacles et même des voyages à l'étranger. La fréquentation des librairies, des bibliothèques et des musées est le fait d'environ 10% d'entre eux. En regroupant les activités selon leur nature, on peut en déduire que le tiers des jeunes de notre échantillon a pratiqué au moins une activité culturelle avec ses grands-parents et autant au moins une activité sportive. Bref, la sociabilité de loisir avec les grands-parents, si elle porte sur diverses activités domestiques comme les jeux de société, s'élargit au tourisme et au voyage, aux spectacles et aux activités culturelles.

D'ailleurs, l'accompagnement des grands-parents est nettement lié à l'intensité de la pratique du jeune, en matière tant sportive que culturelle. Ainsi, les jeunes les plus actifs sur le plan sportif mentionnent deux fois plus d'activités diverses pratiquées avec leurs grands-parents que les inactifs. Les aînés composent donc pleinement avec l'intensité de l'univers de sociabilité et de pratique culturelle des jeunes.

4.2 / **Le rôle des grands-parents dans la transmission des passions**

De manière générale, on peut dire qu'environ 15% des jeunes déclarent pratiquer leur passion sportive ou culturelle avec leurs grands-parents, sans doute un peu plus. Il s'agit d'une activité sportive dans la grande majorité des cas. Quant à leur rôle de «passeur de passions» («qui t'a fait connaître cette activité»), il est du même ordre et se porte également sur les activités sportives au premier chef. Autre donnée significative, il va sans dire que la fréquence des activités pratiquées avec les grands-parents s'accroît si le jeune a mentionné ceux-ci comme «passeurs de passion».

On peut en déduire que de nombreux indices concordent pour étayer la présence des grands-parents au-delà des simples échanges de services ou de dons d'argent, puisqu'ils accompagnent assez régulièrement leurs enfants et leurs petits-enfants dans des activités culturelles et sportives, les guident dans divers équipements culturels, tout particulièrement les bibliothèques, de même qu'ils sont parfois les partenaires d'une sortie au théâtre ou dans un musée et qu'ils peuvent même agir à titre de « passeurs de passion ».

Les aînés font abondamment usage d'Internet pour informer leurs enfants en matière de généalogie, pour communiquer avec eux, ou pour leur expédier des photos anciennes ou récentes. On transmet des pratiques, souvent traditionnelles (cuisine, « bonnes manières », etc.), on tente d'éveiller leur intérêt pour certaines activités ou certaines matières (lecture, science, apprentissage d'une langue seconde). Dans ces cas, les grands-parents reconnaissent explicitement que les transmissions sont plus intenses en sens inverse, c'est-à-dire de leurs petits-enfants vers eux-mêmes, notamment pour l'initiation aux nouvelles technologies et le repérage de certains sites.

C'est donc dire que le modèle prégnant de transmission culturelle entre grands-parents et petits-enfants n'est nullement celui du « repoussoir ». Ici, pour les enfants et les préadolescents, il ne s'agit pas de s'engager dans des pratiques de distanciation, voire de rupture, d'avec leurs grands-parents, comme il en est souvent par rapport à leur milieu familial, dans une quête d'autonomie reliée à la construction de l'identité du jeune. Jusqu'à l'adolescence tout au moins, les rapports intergénérationnels sont faits de complicité et de convivialité.

4.3 / **Les aînés : un discours ample sur soi-même**

Ce rôle important de « repère générationnel » que jouent les grands-parents, leur présence indéniable dans l'univers culturel de leurs petits-enfants, s'accompagnent d'un discours ample sur soi-même. Conscients de leur place dans les rapports intergénérationnels, soucieux de leur identité propre, nombreux sont ceux qui expriment à propos d'eux-mêmes une représentation positive, voire idyllique de ce qu'ils sont ou souhaitent être à leurs propres yeux et à ceux des autres.

À partir d'entrevues réalisées auprès de jeunes retraités, j'en suis venu à la conclusion qu'ils sont soucieux de s'investir fortement dans certaines passions, ce que les jeunes parents ne peuvent faire à cause de leurs

responsabilités familiales et professionnelles. Si le temps leur est compté, ils cherchent à en maximiser l'usage. On tend même à donner de soi-même l'image d'une génération phare en matière de loisir et de culture. En d'autres termes, la génération des retraités d'aujourd'hui se représente le temps présent comme l'aboutissement d'une trajectoire qui a pris naissance dès les études secondaires (alors que les jeunes parents font plutôt référence à la période de l'adolescence, moins au système scolaire), idéalement dès les études classiques, et ce, en dépit d'un milieu familial peu scolarisé. Elle se représente dans le cadre d'une trajectoire de mobilité sociale. Elle s'oppose subtilement à la génération des personnes encore plus âgées dont elle souhaite se démarquer étant donné l'image péjorative qui y est associée ; elle se situe plutôt par rapport à la génération des jeunes parents, dont elle dit comprendre le retrait pour l'avoir elle-même vécu.

4.4 / **Des investissements intenses dans le loisir à la retraite**

Que faire de tout le temps libéré par la retraite ? D'abord, s'investir dans une ou plusieurs passions. Ensuite, pour certains, consacrer plus de temps à des activités de bénévolat.

Pour ce qui est de l'intensification des pratiques de loisir, celle-ci est réelle, bien sentie, bien exprimée, sinon vécue dans la joie ! On retrouve des activités que l'on a dû abandonner aux temps de la parentalité intense. Ou encore on s'investit dans une passion délaissée depuis l'adolescence ou encore dans de nouvelles passions. Deux cas de figure peuvent être ici évoqués : ou bien on revient à des intérêts mis entre parenthèses au moment où on avait des responsabilités familiales, ou bien la retraite est l'occasion de nouvelles passions. Il semble que la continuité des intérêts soit dominante, plutôt que la rupture ou le développement de passions inédites ; une telle continuité ne signifie pas nécessairement la poursuite des activités pratiquées au temps de sa jeunesse ou de la parentalité, elle se manifeste par la pérennité d'intérêts pour un champ d'activités, qu'il soit sportif, culturel ou social.

Ce temps à soi se double aussi chez certains d'un temps pour les autres. Les données sur le bénévolat indiquent une augmentation des taux de participation chez les personnes de 55 ans et plus. L'engagement peut parfois être très fort.

4.5 / **Les motivations et le choix d'activités : entre plaisir, évasion et expression de soi**

Les motivations avancées par les plus âgés, en ce qui concerne la pratique des loisirs, sont également significatives. Certes, les motivations classiques de détente, plaisir, divertissement, évasion, sont présentes tant pour des activités « populaires » (comme la danse sociale) que pour des activités à plus forte légitimité culturelle (comme le théâtre, la lecture et l'écriture). Mais s'y ajoutent des représentations très fortes en investissement personnel dans une passion nouvelle ou retrouvée, un souci très net d'apprentissage et de nouvelles connaissances, voire de développement d'habiletés nouvelles.

Conclusion

L'étude des rapports entre les générations a connu des développements considérables depuis quelques décennies. D'importants travaux y ont été consacrés, des comparaisons internationales ont été menées. Mais on s'est surtout centré sur les échanges de biens et de services, sur les transformations des rôles des uns et des autres. On peut même parler d'une perspective « verticale » d'analyse, en mettant l'accent par exemple sur les rapports entre les grands-parents, les parents, les enfants et les petits-enfants. Il est indéniable que la perspective des transmissions culturelles a été négligée, alors qu'elle s'identifie très souvent à la transmission des valeurs elles-mêmes. Si l'on doit mettre en perspective, sur la longue durée, la temporalité des cycles de vie et des générations, chacune des générations doit aussi être étudiée en elle-même : par exemple la place changeante de l'enfance, la question des « nouveaux retraités », la problématique des jeunes parents. C'est à la croisée de cette double approche - rapports intergénérationnels et dynamiques générationnelles propres - que peut s'inscrire la question des transmissions culturelles.

Bibliographie

- ATTIAS-DONFUT, C. (dir.) (1995). *Les solidarités entre générations. Vieillesse, familles, État*, Paris, Nathan, 352 p.
- ATTIAS-DONFUT, C., N. LAPIERRE et M. SEGALIN (2002). *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob, 294 p.
- ATTIAS-DONFUT, C. et M. SEGALIN (dir.) (2001). *Le siècle des grands-parents*, Paris, Autrement, 247 p.

- BUCKINGHAM, D. (2010). « *La mort de l'enfance* ». *Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, 255 p.
- CARON, A.H. et L. CARONIA (2005). *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 311 p.
- GLEVAREC, H. (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française, 184 p.
- GUILLEMARD, A.-M. (1972). *La retraite, une mort sociale*, Paris/La Haye, Mouton, 303 p.
- LESNARD, L. (2009). *La famille désarticulée*, Paris, Presses universitaires de France, 213 p.
- MEAD, M. (1979). *Le fossé des générations*, Paris, Denoël/Gonthier, 185 p.
- METTON-GAYON, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN? »*, Paris, L'Harmattan, 202 p.
- OCTOBRE, S. (2010). *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, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, LaDocumentation française, 429 p.
- PRONOVOST, G. (2013a). *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 144 p.
- PRONOVOST, G. (2013b). « Le développement des pratiques culturelles chez les enfants », *Optique culture*, Québec, Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications, juillet, 12 p., <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-26.pdf>>, consulté le 30 mai 2017.
- PRONOVOST, G. (2012). « Transformations des significations du loisir au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. LIII, n° 3, p. 621-643.
- PRONOVOST, G. (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, G. (2008). « Le rôle des grands-parents dans la transmission des passions culturelles », *Retraite et société*, n° 55, p. 164-171.
- PRONOVOST, G. (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 190 p.
- PRONOVOST, G. (2005). *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 200 p.
- PRONOVOST, G. (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck, 183 p.
- PRONOVOST, G. et J. ZAFFRAN (2010). « Enfances et adolescences : dispositifs et constructions discursives à l'interstice de multiples temporalités », Colloque Enfance et Cultures, Paris, décembre, <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/pronovost_zaffran.pdf>, consulté le 30 mai 2017.

Les parcours culturels selon les générations et selon les cycles de vie¹

Marie-Claude Lapointe

Les différences comportementales des générations, question d'actualité s'il en est, n'en constituent pas moins un objet d'intérêt scientifique. Le poids démographique des baby-boomers et les changements socio-économiques qui se sont produits depuis la Révolution tranquille ne sont sans doute pas étrangers à l'intérêt que l'on porte aux études générationnelles. Falardeau (1990, p. 60) souligne que, depuis les années 1960, la génération de l'après-guerre est le « principal centre d'intérêt de la sociologie des générations ». Stern (2011) mentionne également que la génération des baby-boomers, soit les personnes nées dans les 20 années suivant la Seconde Guerre mondiale, est largement responsable de l'augmentation de l'utilisation de la *génération* comme concept pour comprendre les changements sociaux.

Des chercheurs évaluent l'effet des générations, notamment sur les plans économique et social, en mesurant par exemple leur impact sur le marché du travail et le coût des soins de santé. Le domaine culturel n'échappe pas aux questionnements. Qu'en sera-t-il du renouvellement des publics? Est-ce que les jeunes générations continueront de se déplacer pour assister à des spectacles comme l'ont fait leurs aînés, alors qu'ils ont accès à un énorme bassin de culture dans Internet? Les comportements culturels des jeunes sont-ils si différents de ceux de leurs aînés?

1 L'auteure remercie le professeur Louis Houde et le professeur associé Rosaire Garon de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leur précieuse collaboration.

Nous avons étudié l'évolution des pratiques culturelles de cohortes sur 30 années, à partir des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec². Ces enquêtes transversales permettent de recueillir de l'information sur différentes pratiques culturelles, notamment les sorties au spectacle, la consommation médiatique, les pratiques en amateur, l'achat d'œuvres d'art et la visite de lieux culturels.

Plus précisément, nous qualifions les groupes à l'étude de «quasi-cohortes», puisque, bien que les gens interrogés d'une enquête à l'autre ne soient pas les mêmes, ils partagent néanmoins certaines caractéristiques. En effet, puisqu'ils sont nés durant la même période, ils connaissent des changements sociaux et économiques similaires, ayant vécu «des événements communs aux mêmes âges, telles les récessions, [ayant] profit[é] aux mêmes âges du progrès des techniques et de l'économie et [ayant] particip[é] aussi aux changements dans les valeurs et les modes de vie» (Gauthier *et al.*, 1997, p. 15).

Nous comparerons d'abord les quasi-cohortes entre elles pour voir si leurs comportements culturels diffèrent les unes des autres, selon les cycles de vie. Nous savons déjà que l'éducation aux arts durant l'enfance est le prédicteur le plus significatif de l'assistance aux arts et de la création artistique à l'âge adulte (Landesman, 2011) et que les pratiques culturelles exercées durant l'enfance ont plus de chances d'être poursuivies à l'âge adulte, surtout si l'enfant est témoin de cette pratique chez ses parents (Donnat, 2004a, 2004b; Octobre et Jauneau, 2008; Oskala *et al.*, 2009; Poirier *et al.*, 2012). Nous savons également que, durant certaines périodes plus charnières, comme la transition entre l'école et le marché du travail ou lorsqu'on fonde une famille, certaines activités culturelles sont mises de côté et reprises plus tard, lorsque l'individu dispose de plus de temps libre. Aussi, bien que le goût ne s'émousse pas pour autant, une personne âgée en perte d'autonomie risque de devoir diminuer ses pratiques culturelles. Il ne s'agit que de quelques exemples d'événements qui peuvent faire varier la pratique culturelle au cours de la vie. Nous verrons ensuite si le parcours culturel des générations a varié dans le temps. Se comportent-elles toutes de la même façon ou décèle-t-on des différences entre l'une et l'autre? Finalement, nous verrons si les quasi-cohortes deviennent plus omnivores avec le temps et d'une quasi-cohorte à l'autre. Les travaux menés par Peterson (2004) proposent l'idée que les

2 L'auteure remercie le ministère de la Culture et des Communications de lui avoir accordé une licence d'utilisation des bases de données des enquêtes. Tous les résultats présentés dans les figures et les tableaux sont tirés des enquêtes sur les pratiques culturelles du Ministère.

générations de l'après-guerre sont davantage omnivores que celles qui les précèdent, c'est-à-dire qu'elles pratiqueraient un plus grand nombre d'activités culturelles, qualifiées ou non de légitimes: «Les cohortes âgées se [révèlent] plus omnivores qu'auparavant et les cohortes plus jeunes, qui étaient nées après la Seconde Guerre mondiale, [sont] aussi nettement plus omnivores que les cohortes de statut élevé nées avant 1945» (Peterson, 2004, p. 147). Il indique également que les jeunes auraient une plus grande tendance à l'omnivorisme que leurs aînés, du fait qu'ils sont dans une période de leur vie où ils explorent les possibilités qui s'offrent à eux. Ce changement dans les goûts culturels a également été observé au Danemark (Jaeger et Katz-Gerro, 2010) et, plus généralement, chez les jeunes Européens (Virtanen, 2005).

1 / **Une analyse en fonction des quasi-cohortes ou des générations**

À notre connaissance, peu de travaux analysent les pratiques culturelles de différentes cohortes ou générations, ce qui ne doit pas surprendre compte tenu du fait que les enquêtes longitudinales - à mesures répétées ou transversales - permettant ce genre d'analyses sont peu nombreuses par rapport à d'autres types d'enquêtes, sans compter qu'elles sont très coûteuses. Donnat, en France, est l'un de ceux qui se sont penchés sur cette question. En 2007, il a publié un article dans lequel il fait une synthèse d'un rapport du Bureau d'information et de prévisions économiques (BIPE), *l'Étude sur les pratiques culturelles et médiatiques à l'horizon 2020*, dont il dégage les différences comportementales de générations par rapport à une dizaine de pratiques culturelles et médiatiques. Son approche a notamment permis de confirmer

la nature générationnelle de la plupart des évolutions constatées depuis le début des années 1970: qu'il s'agisse de la progression de la culture de l'écran, de la généralisation de l'écoute de la musique enregistrée ou de la baisse de la lecture de quotidiens ou de livres, à chaque fois les changements ont été initiés par une génération nouvelle, avant d'être poursuivis et amplifiés par les suivantes. Tout laisse à penser par conséquent que les profondes mutations aujourd'hui à l'œuvre risquent de s'amplifier dans les quinze années à venir en liaison avec le renouvellement des générations (Chantepie, 2007, p. 1).

Ces conclusions vont dans le même sens que celles de Peterson, à savoir que les nouvelles générations devraient être plus omnivores que celles qui les ont précédées.

Plus récemment, Donnat a publié un autre article dans lequel il pousse davantage sa réflexion sur le sujet. Il y présente notamment les taux de pénétration d'une dizaine de pratiques culturelles selon les générations, mais en tenant compte de l'âge, du sexe, du milieu social et du lieu de résidence, ce qui permet une analyse et une compréhension plus fines du sujet. Il en ressort quatre grandes tendances : la montée en puissance de l'audiovisuel ; le recul de la lecture d'imprimés ; l'essor des pratiques en amateur ; et une hausse de la fréquentation des établissements culturels (Donnat, 2011). Il tire quatre grandes conclusions de son travail. En premier lieu, Donnat (2011, p. 28) souligne que « la continuité l'emporte largement sur le changement ». Parmi la dizaine d'activités culturelles à l'étude, il note peu de changements radicaux ou d'importants déplacements, même si des efforts considérables de diffusion ont été faits. Cette conclusion relativise d'ailleurs l'effet qu'aurait eu Internet sur l'augmentation ou la diminution de certaines pratiques culturelles, telle la baisse de la lecture d'imprimés (Donnat, 2011). En deuxième lieu, le chercheur note « l'importance de la dimension générationnelle dans la plupart des mutations observées [...] Chaque fois qu'il y a eu changement, celui-ci a été initié par la génération montante avant d'être amplifié par les suivantes » (Donnat, 2011, p. 28). En troisième lieu, il remarque qu'en avançant en âge, les gens maintiendraient leurs habitudes de jeunesse. Finalement, il observe une féminisation des pratiques s'installant au fil du temps et qui serait principalement due à la démocratisation de l'éducation universitaire, cette dernière ayant probablement profité davantage aux femmes.

Aux États-Unis, Stern (2011) a voulu circonscrire l'effet de l'âge et de la génération dans les variations de fréquentation culturelle observées. Ses analyses ont été menées à partir des données du *Survey of Public Participation in the Arts* de 2008. Il ressort de ses travaux que l'âge et la cohorte ont une relation significative mais faible avec différentes mesures de participation aux arts. Non seulement cette relation est faible, mais elle déclinait depuis les années 1980. Cette étude indique qu'à cette époque, l'âge et la cohorte prédisaient entre 1 et 2% de la variance dans le nombre d'activités pratiquées et pour n'importe quel indice de pratiques. En 2008, le pouvoir prédictif de ces variables serait passé sous la barre du 1%. D'autres variables, comme l'éducation et le sexe, joueraient un rôle plus important.

Nous proposons de poursuivre cette réflexion en prenant pour terrain d'observation le Québec, en y suivant cinq quasi-cohortes sur trente ans, à intervalle de cinq ans, et huit générations selon leurs cycles de vie.

2 / La méthode

Nous avons analysé les données des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec, menées par le ministère de la Culture et des Communications à intervalles quinquennaux entre 1979 et 2009³. Il s'agit d'enquêtes téléphoniques possédant un tronc commun de questions, auquel sont soit ajoutées, soit retirées d'autres questions, et ce, dans l'objectif de rendre compte le mieux possible des changements dans les habitudes culturelles au Québec. Les enquêtes sont menées auprès des personnes âgées de 15 ans et plus, à l'exception de l'enquête de 1979, dont les répondants devaient être âgés de 18 ans et plus. Les personnes sondées doivent pouvoir s'exprimer en français ou en anglais et être jointes par téléphone filaire. Aucun appel n'a été fait dans les ménages collectifs, tels les prisons, les centres hospitaliers ou les couvents; seules les personnes résidant au sein d'un ménage privé pouvaient être jointes. Les quotas régionaux imposés permettent de faire des analyses selon le territoire.

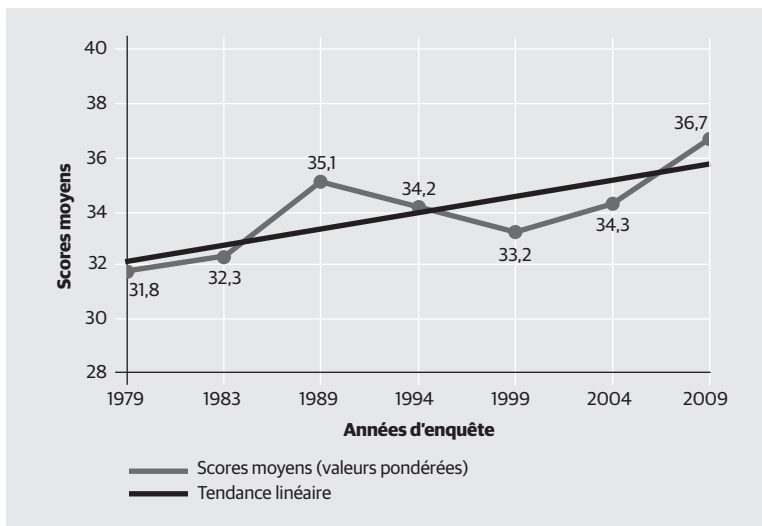
Aux fins de cette étude, nous nous sommes penchée sur les pratiques culturelles en soi, comme la visite de lieux culturels, la lecture et les sorties au spectacle. Nous n'avons pas retenu les variables en lien avec les goûts, les motivations et les freins à la pratique, pas plus que nous n'avons tenu compte de l'équipement audiovisuel possédé, de la langue de consommation, des achats et des supports de consommation. Outre cette « présélection », le choix des variables à l'étude n'est ni arbitraire ni fondé sur une théorie en particulier. En effet, le premier exercice que nous avons fait a été de recenser, parmi toutes les enquêtes, les questions qui ont été posées d'une année à l'autre avec une même formulation ou une formulation semblable. Le principal critère de sélection des pratiques culturelles est donc la comparabilité dans le temps. Voici les pratiques culturelles retenues: fréquentation d'une bibliothèque municipale; d'une librairie; d'une galerie d'art; d'un musée d'art; d'un autre type de musée; d'un site historique ou d'un monument du patrimoine; lecture de quotidiens; de revues et de magazines; de livres; écoute de musique; sortie

3 Voici le nombre d'entrevues complétées pour chaque année d'enquête: 1979: 2 983; 1983: 2 316; 1989: 2 900; 1994: 4 894; 1999: 6 598; 2004: 6 671; 2009: 6 878.

au théâtre; au concert de musique classique; et au spectacle de danse. Pour chacune de ces 13 activités, nous disposons d'un indicateur de la fréquence de pratique (p. ex. «Très souvent» = 3, «Souvent» = 2, «Rarement» = 1, «Jamais» = 0). Nous avons créé un indice de la pratique de ces activités dans lequel la même valeur est accordée à chacune d'elles et qui tient compte de la fréquence de pratique. Nous avons calculé la moyenne sur les 13 activités culturelles et ramené le résultat à un score maximal de 100⁴.

La figure 2.1 indique clairement que les scores moyens (valeurs pondérées) sur l'indice des pratiques culturelles ont varié au fil des années d'enquête, notamment entre les années 1979-1983 et l'année 2009, et que, à long terme, la tendance est à la hausse.

FIGURE 2.1/ **Scores moyens sur l'indice des pratiques culturelles selon les années d'enquête**



Nous pensons que ces variations sont dues à deux types de facteurs: des tendances lourdes dans l'environnement culturel et l'effet des changements structuraux dans la composition sociodémographique de la population. Les tendances lourdes dans l'environnement culturel sont dues aux changements survenus au cours des trois dernières décennies

4 Formule utilisée pour calculer l'indice: $x/3 \times 100$.

sous l'effet de la conjoncture économique, de l'élaboration de politiques culturelles gouvernementales, du développement des infrastructures culturelles, de la croissance et de la diversification de l'offre culturelle, de la révolution numérique, etc. Les changements structuraux dans la composition sociodémographique de la population - par exemple dans la pyramide des âges, dans la stratification sociale (Alderson, Junisbai et Heacock, 2007; Bennett *et al.*, 2009; Chan et Goldthorpe, 2005, 2007; Stern, 2011) ou dans l'immigration (Trienekens, 2002; Van Den Broeck, 2007) - peuvent également affecter la consommation culturelle.

Les variables relatives à l'année d'enquête et au type de régions⁵ peuvent, d'une certaine manière, rendre compte des changements survenus dans l'environnement culturel et des disparités de ces changements sur le territoire. Des études antérieures ont montré que la participation aux activités culturelles variait selon la géographie (Interarts, 2008; Schuster, 2000) et que, au Québec, la vie culturelle dans les régions éloignées des grands centres urbains est moins intense que celle de la moyenne québécoise, voire que leur situation se serait dégradée (Garon et Santerre, 2004). Une ventilation de l'indice selon les types de régions et les années d'enquête montre que, à partir de 1983, les régions centrales obtiennent toujours des scores plus élevés que tous les autres types de régions et que les régions périphériques surpassent les régions éloignées à partir de 1989. En outre, les tendances sur 30 ans montrent que l'indice de fréquence des pratiques culturelles progresse plus rapidement dans les régions centrales et périphériques que dans les régions intermédiaires et, surtout, que dans les régions éloignées, où elle est pratiquement nulle.

-
- 5 Comme nous l'avons expliqué dans un article antérieur (Lapointe et Lemieux, 2013): « Nous utilisons une typologie proposée par l'Institut québécois de recherche sur la culture (maintenant INRS – Urbanisation Culture Société), fortement inspirée de celle de Harvey et Fortin (1995). Elle se limite au Québec et regroupe les régions administratives en quatre catégories basées sur des facteurs de proximité des grands centres que sont Montréal et la Capitale-Nationale (Dalphond, 2007):
- les régions centrales (Montréal et la Capitale-Nationale): ce sont les grands centres urbains qui constituent les deux grands pôles culturels du Québec;
 - les régions périphériques (Montérégie, Laval, Laurentides, Lanaudière et Chaudière-Appalaches): elles sont situées à proximité des grands centres urbains;
 - les régions intermédiaires (Mauricie, Centre-du-Québec, Outaouais et Estrie): elles sont géographiquement situées entre les régions centrales ou périphériques. Ces régions "sont trop éloignées des pôles culturels pour profiter de l'offre culturelle de ceux-ci, mais [qui] ont une densité de population assez élevée pour soutenir une offre culturelle dans leurs centres urbains" (Fortier, 2009, p. 2);
 - les régions éloignées (Saguenay-Lac-Saint-Jean, Côte-Nord, Bas-Saint-Laurent, Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, Abitibi-Témiscamingue, Baie-James et Nunavik): elles sont situées à grande distance des centres urbains et aux limites est, nord et ouest de la province (Dalphond, 2007). De plus, "la faible densité de leur population rend difficile la conciliation entre l'offre et la consommation culturelle" (Fortier, 2009, p. 2)» (Dalphond, 2007, p. 23).

Quant à elles, les variables sociodémographiques expliqueraient plutôt les variations dans les pratiques culturelles en raison de la structure sociodémographique.

Nous avons construit un modèle dans lequel sont intégrées les années d'enquête, la typologie des régions et les données sociodémographiques recensées de la même manière au cours des ans, soit : le groupe d'âge (15-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55 ans et plus), le sexe (masculin, féminin), les années de scolarité complétées (0 à 7, 8 à 11, 12 à 15, 16 ans et plus), la langue parlée à la maison (français, anglais ou autre), la situation par rapport au marché du travail (étudiant, actif ou inactif) ainsi que le statut matrimonial (mariage ou union libre, célibat, veuvage, séparation ou divorce). L'application de ce modèle permet de situer les différences et de mieux comprendre à quoi elles sont dues.

Nous avons réalisé notre modèle sur la base d'une analyse de variance (ANOVA). La variable dépendante est l'indice de fréquence des pratiques culturelles et les variables indépendantes sont le groupe d'âge, le sexe, la scolarité, la langue parlée à la maison, la situation par rapport au marché du travail, le statut matrimonial et la typologie des régions. Nous avons ajouté la variable relative à l'année d'enquête afin de tenir compte des changements dans l'environnement culturel et de voir comment se comportent les quasi-cohortes dans le temps. Nous avons aussi créé des variables d'interaction pour voir les effets spécifiques de l'année d'enquête et du sexe⁶.

Dans un premier temps, nous avons observé que la scolarité est la variable ayant l'effet principal le plus important, mais que ses interactions avec les autres variables sont négligeables - à l'exception de son interaction avec le groupe d'âge. C'est pourquoi les interactions entre la variable de la scolarité et les autres variables n'ont pas été considérées.

Nous avons aussi observé des différences régionales sur plusieurs variables. Dans le but d'obtenir un modèle le moins complexe possible, d'en simplifier les estimations et les interprétations, et de mettre en évidence les particularités territoriales, nous avons décidé de présenter les effets du modèle pour chacun des quatre types de régions (centrales,

6 Bien que les tailles d'échantillon soient très grandes, il est impossible de considérer un modèle incluant toutes les interactions. Advenant le cas où un modèle pourrait inclure toutes les interactions, il deviendrait impossible à interpréter. Nous avons par conséquent procédé à des analyses préliminaires afin d'obtenir un modèle cohérent, interprétable et utilisable.

périphériques, intermédiaires et éloignées). L'élaboration de ce modèle permet d'identifier les variables qui ont un effet sur l'indice des pratiques culturelles. Les variables retenues pour interpréter les données exercent un effet significatif selon un seuil de signification de 5% ; elles sont signalées par une trame gris foncé dans le tableau 2.1, qui présente le modèle.

Pour interpréter les données, nous avons utilisé les moyennes marginales estimées (MME), qui permettent de visualiser l'effet spécifique d'une variable en fixant les autres (Ho, 2006 ; Raykow et Marcoulides, 2008 ; Statistical Package for the Social Sciences [SPSS], 2007 ; Stern, 2011). Précisons que les fichiers des données n'ont pas été pondérés ; de la sorte, les tests appliqués aux MME sont effectués sur les effectifs réels. Notre objectif n'était pas de fournir des estimations de moyennes de la population ou de groupes sociaux (ce qui a été fait dans de multiples publications), mais plutôt de préciser les principaux déterminants des pratiques culturelles en tenant constant l'effet des différentes variables. À ce titre, l'utilisation des fichiers non pondérés nous est apparue plus appropriée à l'identification de ces déterminants ou facteurs.

L'intérêt particulier de recourir aux MME est qu'elles permettent d'identifier et d'isoler l'effet marginal d'une variable en plus de permettre une dimension d'analyse des pratiques souvent oubliée, celle de la pratique des groupes sociaux en tant que groupes constitués plutôt que de la simple somme des individus qui les composent. Souvent, les analyses mettent en parallèle les pratiques des groupes en référence et les tendances observées dans l'ensemble de la population, en omettant le fait que ces dernières sont imprimées par les groupes les plus nombreux. En procédant à une analyse de type MME, nous postulons que tous les groupes sociaux sont égaux, peu importe leur poids numérique. Cette conduite s'inscrit dans une perspective de diversité et de démocratie culturelles, ce qui implique de n'admettre aucun postulat quant à la suprématie de la majorité. À moins d'indication contraire, les comparaisons des pratiques des groupes sociaux ne s'établiront pas sur la moyenne générale, mais sur la moyenne des variables ; cette approche vaut également pour l'analyse territoriale, c'est-à-dire que les types de régions seront considérés comme des entités propres ayant le même poids, peu importe leur importance démographique.

Nous avons eu recours au modèle linéaire généralisé (MLG) du logiciel SPSS, version 18.0, qui a permis d'obtenir l'estimation des paramètres et le seuil de signification empirique des variables indépendantes (Dobson et Barnett, 2002; McCullagh et Nelder Frs, 1989). Au total, le modèle compte huit variables à effets principaux (incluant la typologie des régions) et onze variables en interaction avec l'année d'enquête ou le sexe.

3 / **Les résultats**

Les résultats de notre étude sont présentés en trois parties, chacune se rapportant à un objectif de la recherche, soit : la comparaison des pratiques culturelles des quasi-cohortes selon leur cycle de vie, la comparaison des parcours culturels des générations et l'étude de l'évolution de l'omnivorisisme d'une quasi-cohorte à l'autre et dans le temps.

3.1 / **Les pratiques culturelles selon les cycles de vie**

Le modèle appliqué est très révélateur des différences régionales existant au Québec, mais aussi des effets semblables que l'on retrouve d'un type de régions à l'autre. Les modèles des régions centrales et intermédiaires sont les plus complexes (ils comptent respectivement 11 et 10 effets) et ceux des régions périphériques et éloignées le sont moins (ils comptent 7 effets chacun). Peu importe la région, quatre effets principaux sont toujours présents, soit celui du groupe d'âge, du sexe, de la scolarité et de la situation par rapport au marché du travail, de même que l'effet d'interaction entre l'année et le groupe d'âge (tableau 2.1). Il faut aussi noter que l'année d'enquête a un effet dans trois des quatre types de régions.

Le fait que l'année d'enquête, le groupe d'âge et l'interaction entre ces variables⁷ aient un effet sur l'indice des pratiques culturelles indique qu'il y a effectivement des différences selon les cycles de vie (groupes d'âge), de même qu'au fil du temps (année d'enquête). Voyons plus précisément où se situent ces différences.

7 L'interaction permet de mesurer si les modalités d'une variable ont un effet différent sur une autre variable. Dans chaque figure, on perçoit l'interaction entre les variables à l'étude lorsque les courbes se croisent (la variable en question n'est donc pas homogène). S'il n'y a pas d'interaction, les courbes sont seulement déphasées.

TABLEAU 2.1/ **Seuils de signification empirique pour le modèle linéaire généralisé de l'indice sur les pratiques culturelles selon la typologie des régions**

| Variables indépendantes | Typologie des régions | | | |
|--|-----------------------|---------------|----------------|-----------|
| | Centrales | Périphériques | Intermédiaires | Éloignées |
| Effets principaux | | | | |
| Année d'enquête | 0,000 | 0,007 | 0,163 | 0,027 |
| Groupe d'âge | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Sexe | 0,000 | 0,000 | 0,003 | 0,035 |
| Scolarité | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Langue parlée | 0,000 | 0,159 | 0,007 | 0,329 |
| Situation par rapport au marché du travail | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Statut matrimonial | 0,418 | 0,001 | 0,477 | 0,437 |
| Effets d'interaction | | | | |
| Année d'enquête*Groupe d'âge | 0,000 | 0,000 | 0,002 | 0,001 |
| Année d'enquête*Sexe | 0,435 | 0,253 | 0,047 | 0,194 |
| Année d'enquête*Scolarité | 0,040 | 0,143 | 0,026 | 0,113 |
| Année d'enquête*Langue parlée | 0,627 | 0,705 | 0,700 | 0,506 |
| Année d'enquête*Situation par rapport au marché du travail | 0,015 | 0,059 | 0,401 | 0,761 |
| Année d'enquête*Statut matrimonial | 0,024 | 0,650 | 0,122 | 0,191 |
| Sexe*Groupe d'âge | 0,000 | 0,081 | 0,046 | 0,054 |
| Sexe*Scolarité | 0,963 | 0,870 | 0,029 | 0,000 |
| Sexe*Langue parlée | 0,537 | 0,941 | 0,539 | 0,415 |
| Sexe*Situation par rapport au marché du travail | 0,267 | 0,385 | 0,346 | 0,935 |
| Sexe*Statut matrimonial | 0,160 | 0,828 | 0,852 | 0,644 |

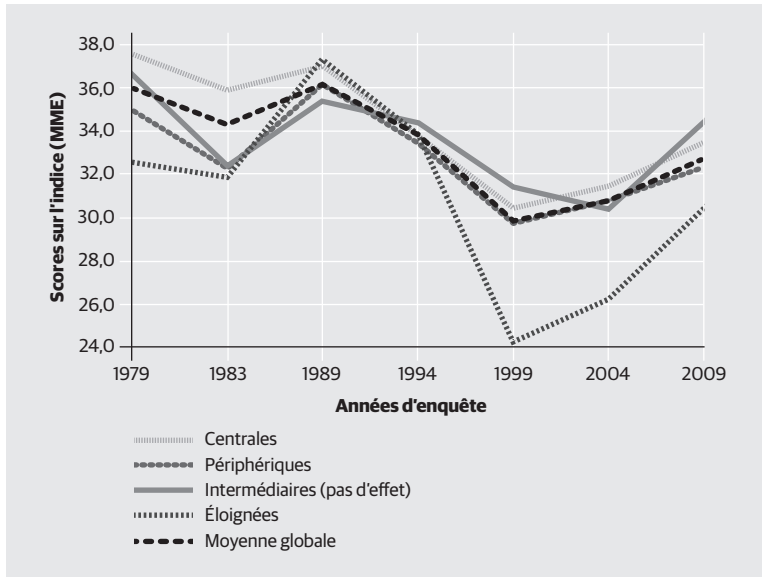
3.1.1/ L'année d'enquête

L'année d'enquête a un effet dans trois des quatre types de régions. La figure 2.2 illustre l'évolution des scores sur l'indice au fil des ans, selon les types de régions. Nous avons également ajouté dans les figures la courbe de la moyenne globale, de façon à ce que le lecteur puisse voir comment se comporte chaque type de régions par rapport à celle-ci⁸.

En peu de temps, nous observons de grandes variations. La tendance pour les quatre types de régions est sensiblement la même: de manière générale, le score sur l'indice stagne entre 1979 et 1994. Il baisse ensuite

8 Les valeurs de l'évolution de l'indice sont fournies à l'annexe 2.1.

FIGURE 2.2 / **Évolution de l'indice des pratiques culturelles (MME) selon les années d'enquête et selon les types de régions**



de façon marquée jusqu'en 1999 pour remonter par la suite. Les régions éloignées semblent se comporter différemment des autres régions : les baisses et les remontées y sont plus marquées. À titre d'exemple, ces régions obtiennent la MME la plus faible en 1979, pour ensuite se retrouver au-dessus des autres en 1989.

Dans les régions périphériques et éloignées, nous notons une différence entre 1979 et 1999 et une autre entre l'année d'enquête 1989 par rapport à 1999 et 2004 (en plus de 2009 dans les régions périphériques). Il y a également une différence entre 1994 et 1999 (en plus de 2004 dans les régions éloignées). En somme, sans surprise, les différences se trouvent généralement entre les plus hautes et les plus basses variations de la tendance. La remontée récente ne fait pas en sorte que le score de 1979 ou de 1989 soit atteint de nouveau en 2009, mais la différence de scores sur l'indice entre ces années n'est pas significative.

Dans les régions centrales aussi, les différences se situent surtout entre les plus hauts et les plus bas scores sur l'indice, soit entre 1979 et 1994, entre les quatre premières années d'enquête et les années 1999 et 2004,

et finalement, entre 1979, 1989, 1999, 2004 et l'année 2009. Dans ce type de régions, la remontée amorcée à partir de 1999 n'est pas suffisante pour qu'on retrouve, en 2009, une MME équivalente à celle de 1979.

Le lecteur aura sans doute remarqué que l'évolution du taux de l'indice a plutôt tendance à baisser avec les années dans les différents types de régions, alors que la figure 2.1 montre une tendance à la hausse de l'indice. Cette apparente contradiction s'explique par le fait que les tendances exprimées à la figure 2.2 sont celles des types de régions, toutes les autres variables du modèle étant fixes. Comment interpréter ce résultat, si ce n'est par une baisse généralisée des pratiques culturelles incluses dans l'indice sur tout le territoire - à l'exception des régions intermédiaires où il n'y a pas d'effet - toutes les autres variables étant maintenues constantes? En d'autres termes, l'intensification des pratiques culturelles au cours de la période n'est pas uniquement due à la variable relative à l'année d'enquête qui résume l'évolution des conditions dans lesquelles se sont faites les pratiques culturelles, mais aux variables socio-démographiques. C'est là un point important, dans la mesure où on pourrait avoir la tentation de conclure à une hausse des pratiques puisque des changements structuraux dans la démographie pourraient être à l'origine du gonflement des taux, alors que, toutes choses étant par ailleurs égales, ce serait plutôt l'effet contraire qui se serait produit.

La première mesure dont nous disposons, celle de 1979, est élevée par rapport aux autres années d'enquête. Est-ce que le mouvement identitaire (nationaliste) très fort vécu au milieu des années 1970, qui s'est notamment traduit par des manifestations culturelles importantes et un fort attachement aux chansonniers québécois, peut avoir «encouragé» la consommation culturelle? Quant à la stagnation de la consommation culturelle qui caractérise les années suivantes, elle peut être due à plusieurs facteurs. Au début des années 1980, le Québec a connu une grande récession économique qui a eu des répercussions sur certains marchés culturels. Aussi, comme l'indique Martin (2002, p. 110), «au cœur des années 1980, les parts de marché des produits québécois ont chuté dans plusieurs domaines (livre, disque, télévision)», parts de marché qui résultent elles-mêmes de la relation entre la production et la consommation. Or, par la suite,

[de] nouvelles formes créatives sont apparues. L'État s'est mobilisé à nouveau et les organisations culturelles ont réajusté leur offre. Au sortir de cette crise, les industries culturelles ont connu une nouvelle période de prospérité, période qui se continue jusqu'à aujourd'hui (Martin, 2002, p. 110).

Au cours des années 1990 et des suivantes, l'offre culturelle s'est donc considérablement bonifiée et modifiée, facilitant peut-être l'accès à la culture et à des pratiques plus variées. Pour ne nommer que ces exemples, pensons au développement et à la mise en place d'un réseau de bibliothèques publiques qui a démontré une importante progression de performance entre 1995 et 2007, notamment sur le taux de desserte (Allaire, 2010), et au virage communicationnel qui s'est opéré dans certains musées, qui mettent désormais l'accent sur les façons de mieux rejoindre les publics (Luckerhoff, 2012). Enfin, la culture numérique donne lieu à de nouvelles pratiques, qui ont un effet sur les pratiques traditionnelles (entendues dans le sens de prénumériques) et qui sont à l'origine de nouvelles formes de distinction, où s'entremêlent pratiques analogiques et numériques.

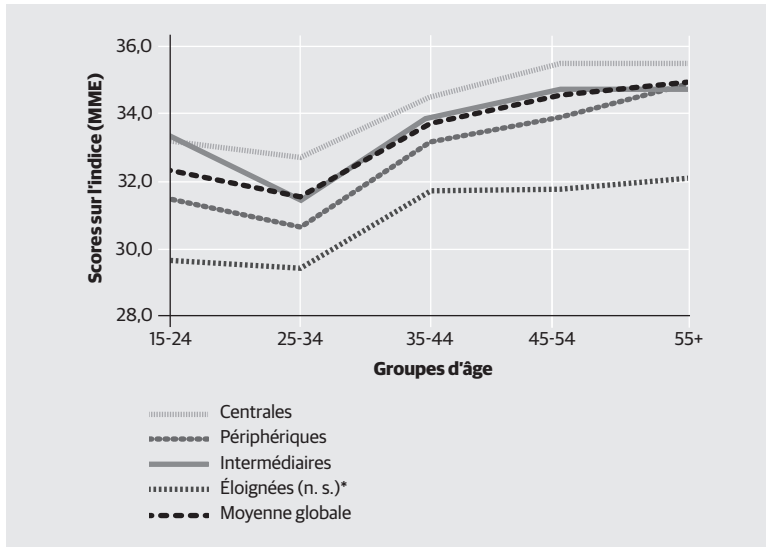
3.1.2 / Les groupes d'âge

Les groupes d'âge ont un effet dans chaque type de régions. La tendance est sensiblement la même partout : les personnes âgées de 15 à 24 ans et de 25 à 34 ans obtiennent des scores très semblables sur l'indice (on note une différence entre ces deux groupes d'âge dans les régions intermédiaires seulement), mais inférieurs à ceux de leurs aînées (35-44 ans, 45-54 ans et 55 ans et plus) (figure 2.3). Les personnes âgées de 35 ans et plus obtiennent des scores équivalents sur l'indice.

Bien que les scores de tous les groupes d'âge soient plus faibles dans les régions éloignées, la différence d'avec les autres types de régions n'est pas significative. Il se pourrait que ces différences observées entre les groupes d'âge soient liées aux cycles de vie : habituellement, le cap de la trentaine passé, les gens ont une carrière établie et sont donc plus à l'aise financièrement, contexte qui serait plus favorable à la pratique de loisirs culturels.

On aurait toutefois pu penser que les jeunes de 15 à 24 ans obtiendraient des scores supérieurs, eux qui ont la réputation d'explorer plusieurs pratiques et d'être férus de nouveautés. Toutes les autres variables étant contrôlées, ce n'est pas le cas à l'égard des pratiques composant l'indice. Au cours de la période de 1979 à 2009, les activités culturelles à l'étude rejoignent moins les cohortes plus jeunes que les plus âgées. Il convient de rappeler que l'indice utilisé prend en compte l'intensité des pratiques. Or, on sait que l'omnivorisisme ou le cumul de pratiques, plus fréquent chez les jeunes, tend à s'exercer par une diminution de la fréquence d'autres pratiques (Garon et Lapointe, 2009). Il est également à supposer que l'offre culturelle des années 1970 et 1980 était moins intéressante pour les jeunes et que celle des décennies subséquentes a mieux su les rejoindre.

FIGURE 2.3 / **Évolution de l'indice des pratiques culturelles (MME) selon les groupes d'âge et selon les types de régions**



* Non significatif.

3.1.3 / L'interaction entre l'année d'enquête et le groupe d'âge⁹

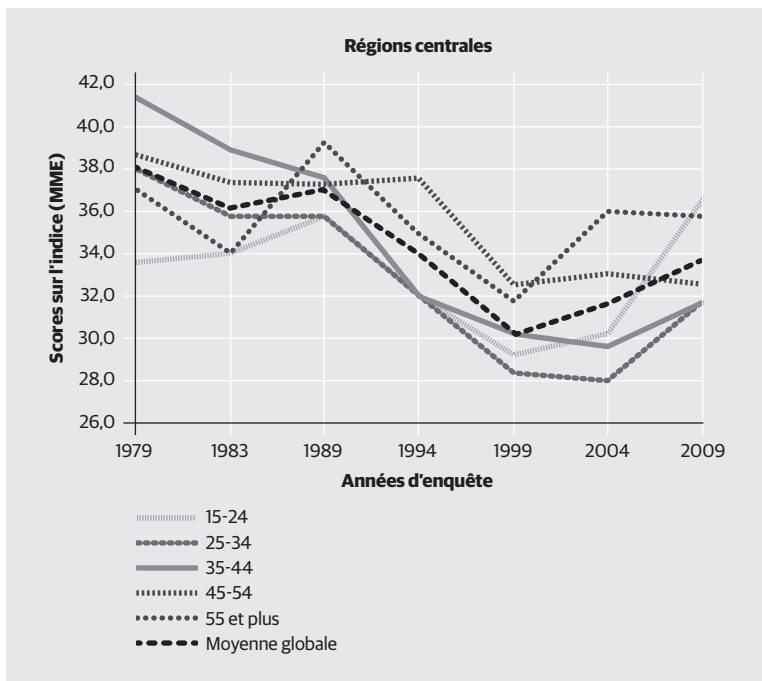
Cette variable a un effet dans tous les types de régions. Les figures 2.4, 2.5, 2.6 et 2.7 illustrent la manière dont se comportent les différents groupes d'âge par rapport à l'indice des pratiques culturelles selon les années d'enquête et les types de régions.

On remarque quelques effets d'interaction intéressants dans les régions centrales (figure 2.4). Les scores des individus de 15 à 24 ans suivent la tendance générale qui s'est observée au fil des années d'enquête, c'est-à-dire qu'ils stagnent jusqu'en 1989, baissent jusqu'en 1999 pour remonter ensuite. Cependant, en 2009, leur remontée est très forte par rapport à celle des autres groupes d'âge, au point où ils obtiennent la MME la plus élevée. Cela surprend étant donné que, si l'on tient uniquement compte de l'effet du groupe d'âge, les répondants de 15 à 24 ans devraient obtenir des scores similaires à ceux ayant entre 25 et 34 ans au

9 Les données complètes pour les types de régions, selon les groupes d'âge et les années d'enquête, sont fournies à l'annexe 2.2. La liste complète des effets significatifs de l'interaction entre les années d'enquête et les groupes d'âge par régions est présentée à l'annexe 2.3.

moment de l'enquête et inférieurs à ceux des personnes plus âgées. Est-ce que l'accès à certaines pratiques en ligne incluses dans l'indice peut avoir favorisé la pratique des jeunes (p. ex. la lecture de journaux sur Internet)? Cette cohorte aurait-elle des particularités que les autres n'ont pas? Par exemple, le fait qu'elle soit une grande utilisatrice d'Internet lui ouvre-t-elle des horizons auxquels avaient plus difficilement accès les jeunes du même âge à d'autres époques? L'on peut également supposer que l'intervention gouvernementale en culture et en éducation a eu pour effet de sensibiliser davantage cette cohorte à la culture; en effet, en 1992, le ministère des Affaires culturelles a lancé la Politique culturelle du Québec, qui préconisait une participation accrue du milieu éducatif à l'accès et la participation à la culture. Ainsi, bien que la plupart des jeunes connaissent une période où une consommation culturelle est en quelque sorte imposée par le milieu scolaire, cette consommation a peut-être été renforcée, dans les années 1990, par des programmes gouvernementaux.

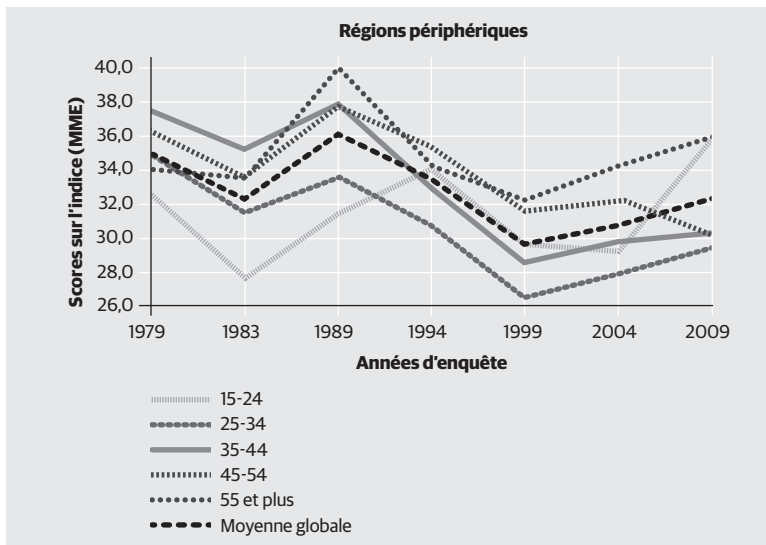
FIGURE 2.4 / Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions centrales



Si l'on ne considère que les groupes d'âge, les personnes de 35 à 44 ans, de 45 à 54 ans et celles de 55 ans et plus devraient se comporter de façon semblable par rapport à l'indice; aussi leurs scores devraient-ils surpasser ceux des autres groupes d'âge. Et, dans les faits, lorsque les groupes d'âge sont placés en interaction avec les années d'enquête, les personnes âgées de 35 à 44 ans suivent cette tendance. Toutefois, le score des répondants âgés de 45 à 54 ans stagne en 1994, alors qu'on s'attendrait à ce qu'il diminue. Aussi, tandis que les scores remontent entre 2004 et 2009, le leur stagne. Finalement, alors que, de manière générale, les scores sur l'indice devraient être plutôt stables entre 1979 et 1994, on voit que celui des personnes âgées de 55 ans et plus augmente en 1989. En outre, au moment où il devrait augmenter, c'est-à-dire vers 2004-2009, il stagne, à l'instar de celui des personnes de 45 à 54 ans. Les scores de celles de 35 ans et plus devraient également toujours être supérieurs à ceux des répondants ayant entre 15 et 24 ans et entre 25 et 34 ans, mais cela se vérifie seulement en 1999.

Les personnes âgées de 15 à 24 ans vivant dans les régions périphériques se comportent de façon semblable à celles vivant dans les régions centrales (figure 2.5). Alors que leur score sur l'indice devrait être

FIGURE 2.5 / Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions périphériques

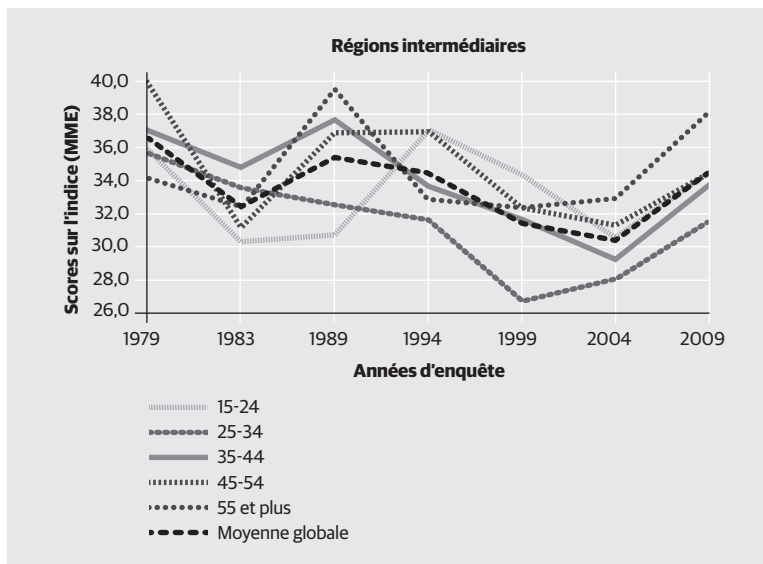


inférieur à celui des personnes âgées de 35 ans et plus, ce n'est pas le cas en 1994, 2004 et 2009. Aussi, la remontée de 2009 est très forte par rapport à celle des autres groupes. On note également un effet d'interaction chez les participants âgés de 15 à 24 ans pour l'année 1994: alors que les scores diminuent pour tous, le leur augmente, et ce, suffisamment pour que l'écart d'avec l'année 1983 soit significatif.

Dans le groupe des répondants de 25 à 34 ans, de 35 à 44 ans et de 45 à 54 ans, on se serait attendu à une augmentation des scores sur l'indice vers 2004-2009, alors qu'ils stagnent. On note un effet semblable chez les personnes de 55 ans et plus vivant dans les régions périphériques et centrales par rapport à l'année 1989: alors que leur score devrait être stable, il augmente de façon importante.

C'est dans les régions intermédiaires que les effets d'interaction sont les plus nombreux (figure 2.6). Comme c'est le cas dans les régions périphériques, on note en 1994 un effet d'interaction chez les jeunes de 15 à 24 ans: leur score augmente de façon très importante, alors que ceux des autres groupes d'âge diminuent ou demeurent sensiblement les mêmes.

FIGURE 2.6 / Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions intermédiaires



Aussi, à partir de 1994, les 15-24 ans obtiennent des scores supérieurs à ceux de certains groupes âgés de 35 ans et plus, alors que ce ne serait pas le cas sans effet d'interaction.

La tendance que suivent les 25-34 ans est conforme à celle attendue lorsqu'on observe l'effet du groupe d'âge uniquement, à l'exception de l'année 1983 : ils devraient obtenir des scores plus faibles que ceux des personnes plus âgées, mais ce n'est pas le cas. Les personnes de 35 à 44 ans se comportent également selon les attentes, du moins jusqu'en 1989. Dans les années suivantes, elles continuent d'adopter la tendance attendue, mais leurs scores devraient être supérieurs à ceux des groupes plus jeunes s'il n'y avait pas d'effet d'interaction, ce qui n'est pas le cas.

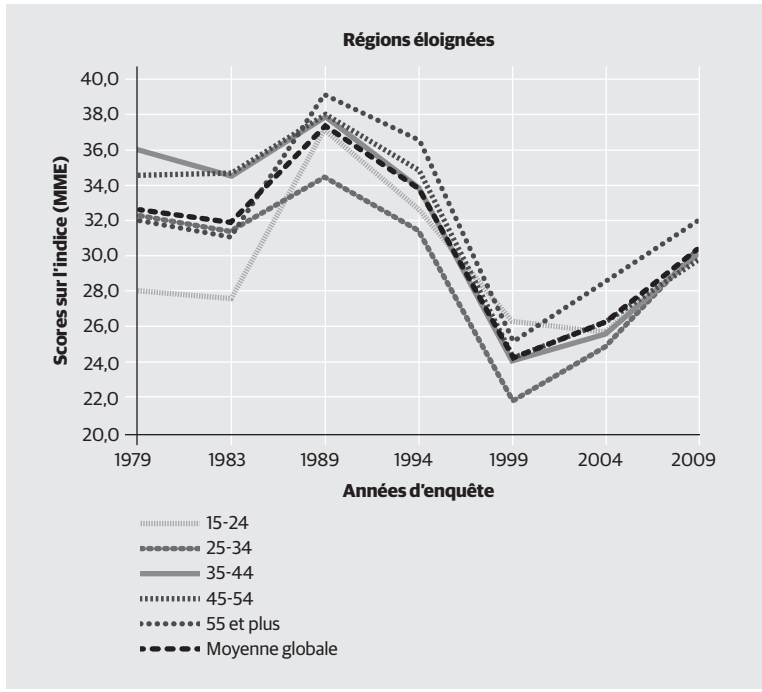
On remarque un autre effet d'interaction chez les 45-54 ans : alors que leur score devrait stagner entre 1979 et 1994, il subit une baisse très importante en 1983.

Dans les régions éloignées, de manière générale, tous les groupes d'âge suivent la tendance qui se dessinerait si l'on observait uniquement la variable groupes d'âge (figure 2.7), ce que l'on constate notamment par l'observation des courbes, qui sont plus groupées que dans les autres régions. Les effets qu'on note se manifestent sur le plan de la hauteur des courbes : celle des répondants qui avaient entre 15 et 24 ans au moment de l'enquête devrait se situer au-dessus de celle des répondants de 25 à 34 ans ; en outre, les scores de ces deux groupes d'âge devraient toujours être inférieurs à ceux des groupes plus âgés. Cela s'explique peut-être par l'adoption de politiques culturelles territoriales, qui ont eu un effet amoindrissant sur les différences régionales (Garon, 2004).

En résumé, sur une période de 30 ans (1979-2009), on note dans les régions centrales et périphériques un effet d'interaction significatif chez les individus âgés de 25 à 34 ans, de 35 à 44 ans et de 45 à 54 ans, c'est-à-dire que les scores de 2009 sont significativement inférieurs à ceux de 1979. Il n'y a toutefois pas d'effet chez les personnes de 15 à 24 ans et celles âgées de 55 ans et plus ; aussi, les scores qu'elles obtiennent en 1979 ne diffèrent pas de ceux de 2009, bien que les moyennes marginales estimées puissent être plus élevées. Dans les régions intermédiaires et éloignées, il n'y a aucun effet significatif pour aucun groupe d'âge entre 1979 et 2009.

Bien que la comparaison du point de départ au point d'arrivée de ces 30 années d'observation soit intéressante du point de vue de l'évolution des pratiques, le fait que, dans la majorité des cas, les scores ne soient pas

FIGURE 2.7 / Évolution des scores sur l'indice des pratiques culturelles des différents groupes d'âge selon l'année d'enquête dans les régions éloignées



significativement différents pourrait laisser croire qu'il n'y a pas eu de variation entre ces deux mesures dans les groupes d'âge, ce qui n'est pas le cas, comme nous venons de le voir.

3.2 / Le parcours culturel des générations

Attias-Donfut (1991) considère que le terme *génération* peut être défini selon quatre perspectives : démographique (groupe de personnes ayant environ le même âge), généalogique (groupe de personnes entretenant un rapport de filiation), historique (groupe vivant durant la même période historique) et sociocognitive (individus partageant une expérience historique commune). Dans le cadre de cette étude, nous avons pris en compte la perspective démographique, c'est-à-dire que nous avons établi

la constitution des regroupements générationnels sur la base de l'année de naissance. Il s'agit donc de cohortes de naissance, telles que celles décrites par Gauthier *et al.* (1997).

Comme le mentionnent les mêmes chercheurs, « dans l'analyse par génération, ce sont les données par âge relatives à une même génération (ou un groupe de générations) qui sont reliées ensemble: la courbe représente le même groupe de générations passant d'un groupe d'âge à l'autre » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 19). En tenant compte du cycle de vie des individus qui les composent, nous sommes donc en mesure de voir s'il existe des différences ou des ressemblances entre les générations. Pour suivre le parcours des générations par rapport à l'indice des pratiques culturelles, nous avons défini une nouvelle variable, soit celle de la génération, pour laquelle nous avons calculé les MME en tenant compte de toutes les variables indépendantes incluses dans le modèle. Pour des raisons méthodologiques, nous avons cependant été dans l'impossibilité de faire ce calcul pour l'année d'enquête 1983¹⁰.

Nous avons recréé huit générations. Le tableau 2.2 présente ces générations selon leur année de naissance.

TABLEAU 2.2 / **Huit générations à l'étude selon leur année de naissance**

| Numéro de la génération | Nom de la génération | Années de naissance |
|-------------------------|------------------------------------|---------------------|
| 1 | Aïeux | Avant 1925 |
| 2 | Aînés | 1925-1934 |
| 3 | De la guerre | 1935-1944 |
| 4 | Baby-boomers 1 ^{re} vague | 1945-1954 |
| 5 | Baby-boomers 2 ^e vague | 1955-1964 |
| 6 | X | 1965-1974 |
| 7 | Y | 1975-1984 |
| 8 | Z | 1985-1994 |

Les figures 2.8 à 2.11 présentent les scores des huit générations à l'étude à différents âges de leur vie, selon les types de régions. Pour des raisons méthodologiques, il nous est impossible, pour chaque génération, d'avoir les données pour chaque groupe d'âge. En effet, une génération recoupe, à l'occasion, plus d'un groupe d'âge. En outre, la génération des

10 C'est seulement à partir de l'enquête de 1994 que l'on a demandé aux répondants leur année de naissance plutôt que le groupe d'âge auquel ils appartiennent. Les enquêtes étant menées aux 5 ans et les groupes d'âge étant de 10 ans, nous n'avons pas été en mesure de créer les mêmes cohortes de naissance pour l'année 1983 que pour les autres années.

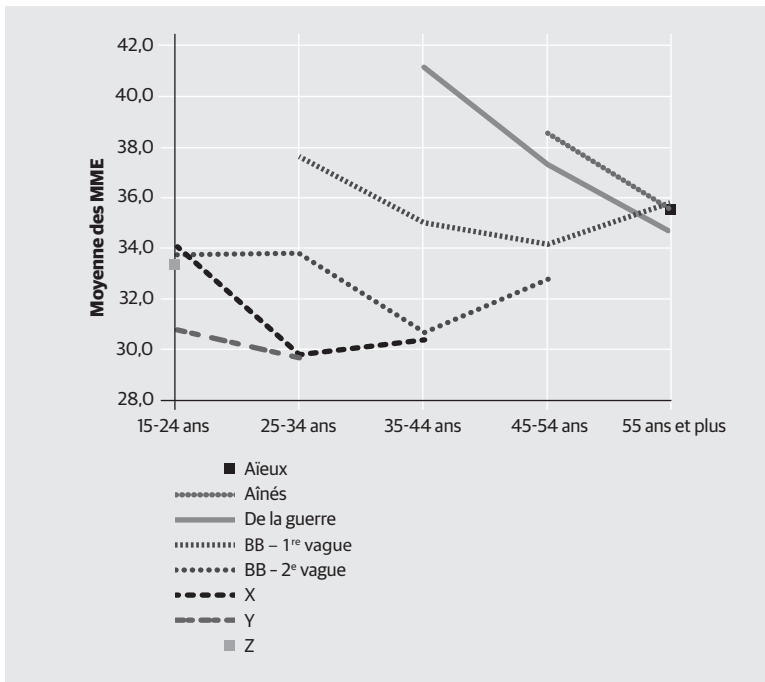
äieux est formée du groupe des 55 ans et plus lors de la première mouture de l'enquête, en 1979. Nous ne pouvons donc plus avoir de données pour cette génération à d'autres âges. Pour obtenir les moyennes des groupes d'âge selon les générations, nous avons réparti les moyennes marginales estimées en fonction de la classification des générations, des groupes d'âge et des années d'enquête¹¹. Nous avons ensuite calculé la moyenne des groupes d'âge selon les générations¹².

Dans les régions centrales (figure 2.8), d'une génération à l'autre, la moyenne des MME est généralement plus faible, c'est-à-dire que les äieux obtiennent un score plus élevé que les aînés, les aînés un score plus élevé que la génération de la guerre et ainsi de suite, à l'exception de la génération Z, dont la moyenne est similaire à celle des baby-boomers de la deuxième vague et de la génération X au même âge (15-24 ans). Les différentes générations à l'étude ne se comportent toutefois pas exactement de la même façon selon le cycle de vie. Entre 15 et 24 ans de même qu'entre 25 et 34 ans, la moyenne des scores des baby-boomers de la deuxième vague et de la génération Y demeure sensiblement la même. Celle de la génération X marque toutefois une tendance à la baisse. Elle remonte légèrement vers 35-44 ans, tandis que celles des baby-boomers de première et de deuxième vague diminuent. Entre 35-44 ans et 45-54 ans, la moyenne des baby-boomers de deuxième vague remonte, tandis que celles des baby-boomers de première vague et de la génération de la guerre diminuent, la baisse de cette dernière étant plus marquée. Une diminution des moyennes se poursuit entre 45-54 ans et 55 ans et plus pour les générations de la guerre et les aînés, alors que les baby-boomers de première vague semblent plutôt intensifier leurs pratiques à cette période. Alors qu'ils font partie du groupe des 55 ans et plus, les äieux, les aînés et les baby-boomers de première vague obtiennent des moyennes très semblables, tandis que celle de la génération de la guerre est légèrement inférieure.

11 Si nous n'avions croisé que les variables groupes d'âge et générations, les MME auraient pu tenir compte de la taille de l'échantillon, alors que plusieurs cellules ne comptent aucun répondant. À titre d'exemple, aucun individu de la génération des äieux n'a été sondé alors qu'il était âgé de 15 à 54 ans. C'est pour contourner ce problème que nous avons croisé ces deux variables avec celle de l'année d'enquête.

12 Dans le souci de ne pas alourdir le texte, tous les résultats sont présentés par types de régions dans l'annexe 2.4.

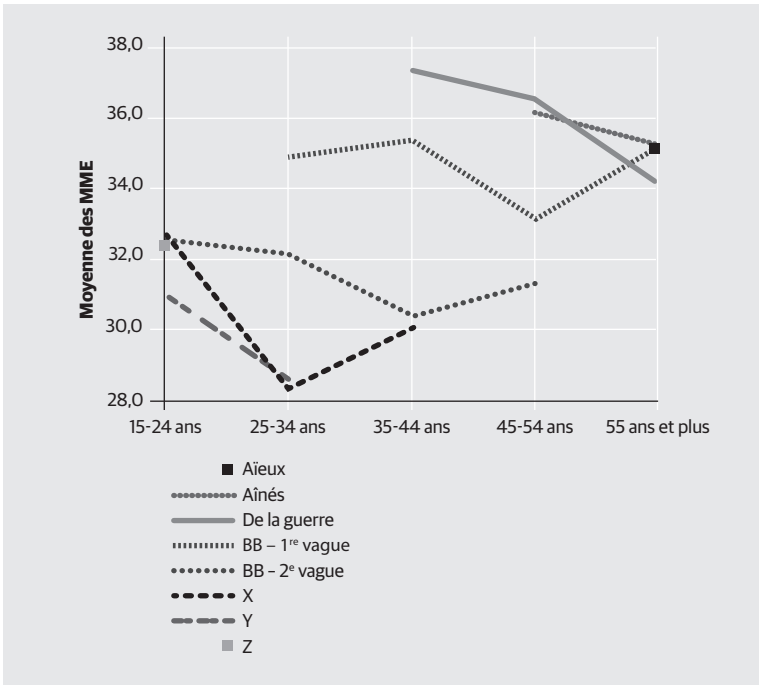
FIGURE 2.8 / Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions centrales



Tout comme dans les régions centrales, la moyenne d'une génération est généralement plus élevée que celle de la génération qui la suit dans les régions périphériques (figure 2.9), à l'exception de la génération Z à l'âge de 15 à 24 ans. Entre 15 et 24 ans de même qu'entre 25 et 34 ans, les générations habitant les régions périphériques se comportent comme celles des régions centrales. Entre 25 et 34 ans comme entre 35 et 44 ans, la moyenne de la génération X augmente de façon un peu plus marquée dans les régions périphériques que centrales. Durant la même période, la moyenne des baby-boomers de deuxième vague baisse, mais de façon moins importante que dans les régions centrales; celle des baby-boomers de première vague baisse dans les régions centrales, alors que, dans les régions périphériques, elle demeure sensiblement la même. Entre 35 et 44 ans de même qu'entre 45 et 54 ans, la baisse de la moyenne est plus marquée chez la génération de la guerre dans les régions centrales que périphériques. C'est également le cas pour la génération des aînés ayant entre 45 et 54 ans et ceux ayant 55 ans et plus. À partir de 55 ans, les

génération des aîeux, des aînés et les baby-boomers de première vague obtiennent des moyennes similaires, celle de la génération de la guerre étant toutefois un peu inférieure à celle des autres.

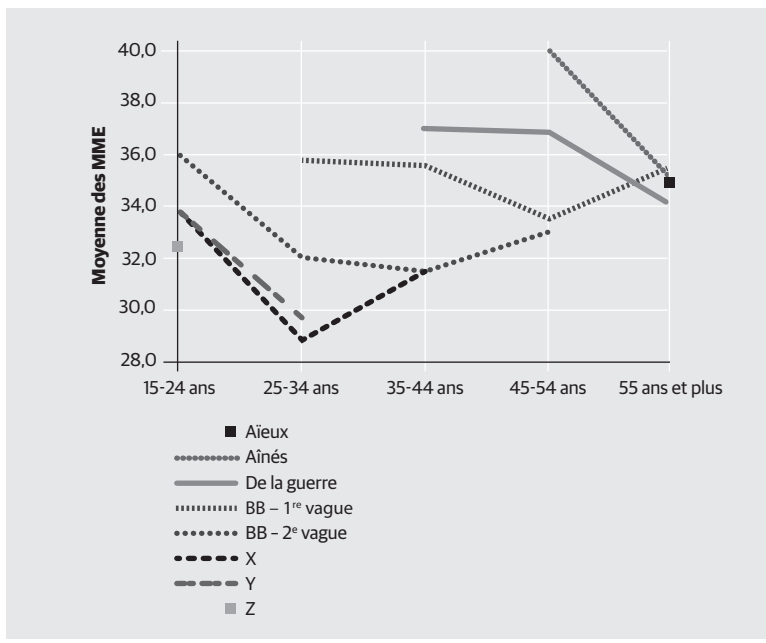
FIGURE 2.9 / Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions périphériques



Dans les régions intermédiaires (figure 2.10), une génération obtient généralement un score plus élevé que celle qui la suit. Contrairement à ce que l'on observe dans les régions centrales et périphériques, la génération Z obtient la moyenne la plus faible à 15-24 ans et la génération Y, une moyenne plus élevée que la génération X à 25-34 ans. Entre 15-24 ans et 25-34 ans, la génération X se comporte comme dans les régions périphériques, mais, chez les baby-boomers de deuxième vague, la moyenne est à la baisse - alors qu'elle se maintenait ou baissait légèrement dans les régions centrales et périphériques. Entre 25 et 34 ans de même qu'entre 35 et 44 ans, la moyenne de la génération X augmente, comme c'est le cas dans les régions centrales et périphériques. Les baby-boomers de première et de deuxième vagues se comportent comme ceux des régions

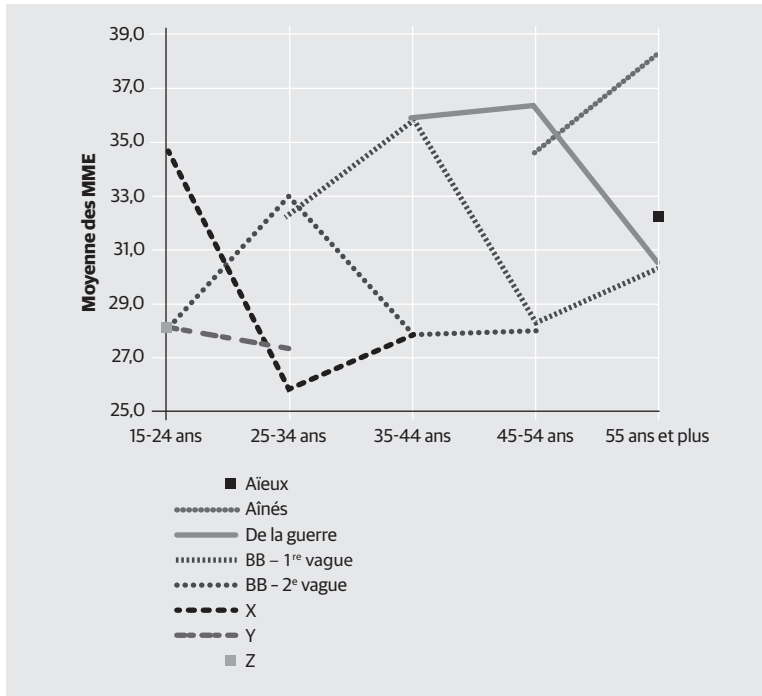
périphériques: leur moyenne demeure sensiblement la même ou diminue légèrement. Entre 35 et 44 ans comme entre 45 et 54 ans, les baby-boomers de première et deuxième vagues de même que la génération de la guerre se comportent comme celles des régions périphériques. La tendance chez les baby-boomers de première vague, la génération de la guerre et celle des aînés demeure semblable à celle que l'on observe dans les régions centrales et périphériques. Toutefois, la baisse de la moyenne de la génération des aînés est un peu plus marquée (elle était aussi plus élevée alors que cette génération avait entre 45 et 54 ans).

FIGURE 2.10 / Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions intermédiaires



Dans les régions éloignées (figure 2.11), la tendance d'une génération par rapport à une autre est moins nette que dans les autres régions; on remarque en outre que la génération qui suit n'obtient pas toujours une moyenne plus faible que celle qui la précède. Lorsque la tendance d'une génération est similaire à celle que l'on observe dans une autre région pour cette même génération, elle est souvent plus marquée. Il arrive également que la tendance soit différente de celles qu'on observe dans les autres types de régions.

FIGURE 2.11 / Moyennes des MME des générations selon les groupes d'âge, régions éloignées



Entre 15 et 24 ans, c'est la génération X qui se démarque nettement des autres : sa moyenne est plus élevée que celle des générations Z, Y et des baby-boomers de deuxième vague. Ces trois générations obtiennent une moyenne similaire, mais plus faible que dans les autres types de régions. Entre 15 et 24 ans comme entre 25 et 34 ans, la moyenne de la génération Y baisse légèrement ; c'est également le cas dans les régions centrales. Celle de la génération X diminue aussi, mais de manière plus prononcée qu'ailleurs. Quant aux baby-boomers de deuxième vague, leur moyenne augmente de façon importante, alors qu'elle baisse ou est stable partout ailleurs.

Entre 25 et 34 ans de même qu'entre 35 et 44 ans, la moyenne de la génération X augmente, comme c'est le cas dans les trois autres types de régions. La moyenne des baby-boomers de deuxième vague diminue comme ailleurs, mais de manière beaucoup plus marquée. Elle se stabilise par la suite, soit entre 45 et 54 ans. La moyenne des baby-boomers de

première vague suit la même tendance que dans les régions périphériques, mais de façon plus prononcée, et ce, jusqu'à l'âge de 55 ans et plus. La tendance observée chez la génération de la guerre ressemble beaucoup à celle des régions intermédiaires: la moyenne est relativement stable entre 35 et 44 ans comme entre 45 et 54 ans, mais diminue chez les personnes de 55 ans et plus. Dans les régions éloignées, la baisse observée paraît plus importante qu'ailleurs: dans les régions centrales, périphériques et intermédiaires, la moyenne des aînés diminue entre 45 et 54 ans de même qu'à 55 ans et plus; en outre, l'importance de la baisse varie d'une région à l'autre. Dans les régions éloignées, la tendance de cette génération est complètement différente: elle augmente entre 45-54 ans et 55 ans et plus.

Dans les régions centrales, périphériques et intermédiaires, on note un point de rencontre des moyennes des baby-boomers de deuxième vague, de la génération de la guerre (moyenne légèrement inférieure à celle des autres générations), des aînés et des aïeux. Dans les régions éloignées, les baby-boomers de première vague et la génération de la guerre obtiennent des moyennes semblables, mais celle de la génération des aïeux est supérieure et celle de la génération des aînés se démarque nettement des autres.

Il nous paraît un peu hasardeux de tenter d'expliquer ces résultats variables d'une région à l'autre et d'une génération à l'autre. Beaucoup de facteurs peuvent contribuer à expliquer ces différences, comme la composition de la population, les flux migratoires, les variations socio-démographiques, le développement de l'offre culturelle, l'accès à la culture. Nous retenons toutefois que, dans les régions centrales, périphériques et intermédiaires, de manière générale, une génération obtient une moyenne inférieure à celle de la génération qui la précède¹³. Aussi, dans toutes les régions, les courbes des figures 2.8 à 2.11 montrent clairement que les différentes générations à l'étude ne se comportent pas de la même manière selon le groupe d'âge, les différences les plus flagrantes se trouvant dans les régions éloignées. Les quasi-cohortes pratiquent donc plus ou moins les activités culturelles incluses dans l'indice au cours de leur vie, mais elles ne réagissent pas toutes de la même façon durant un même cycle. Par exemple, on aurait pu penser qu'entre 15 et 24 ans de même qu'entre 25 et 34 ans, les moyennes des quasi-cohortes seraient à la baisse, cette période correspondant généralement au moment où les gens

13 Il est à noter que ces conclusions ne rejoignent pas celles de Donnat (2011), probablement parce que les pratiques culturelles incluses dans l'indice de même que notre méthodologie diffèrent.

intègrent le marché du travail et fondent une famille, ce qui leur laisserait apparemment moins de temps à consacrer à leurs pratiques culturelles. Bien qu'il s'agisse de la tendance la plus fréquente, on remarque que les baby-boomers de deuxième vague qui habitent les régions centrales et périphériques maintiennent leur moyenne durant cette période, tandis que ceux des régions intermédiaires obtiennent une moyenne plus faible et ceux des régions éloignées ont une pratique plus importante.

3.3 / L'évolution de l'omnivorisme

Selon Peterson (2004), une personne omnivore s'intéresse autant aux pratiques culturelles populaires que savantes. Ses goûts traverseraient les « frontières des nations, mais aussi celles des classes sociales, des sexes, des ethnies, des relations, des âges ou d'autres frontières similaires » (Peterson, 2004, p. 159). Ses travaux menés aux États-Unis montrent que certains groupes auraient tendance à être davantage omnivores ; ce serait notamment le cas des cohortes plus âgées, lesquelles seraient plus omnivores qu'avant (Peterson, 2004 ; Peterson *et al.*, 1996). Les jeunes auraient également tendance à être plus omnivores que leurs aînés, la période de la vie dans laquelle ils se trouvent les amenant à explorer les différentes possibilités culturelles qui s'offrent à eux. Nous avons voulu voir si ces résultats s'appliquaient également au Québec¹⁴.

Nos résultats montrent une certaine stabilité sur l'indice chez les personnes âgées de 55 ans et plus chez les quatre générations pour lesquelles nous disposons de données. On remarque une légère augmentation de la moyenne chez la première vague de baby-boomers, mais la différence d'avec les autres quasi-cohortes est minime. Dans les régions centrales, périphériques et intermédiaires, lorsque la deuxième vague de baby-boomers et les générations des aînés et des aïeux atteignent l'âge de 55 ans et plus, leur moyenne sur l'indice est sensiblement la même.

De manière générale, dans les différents types de régions, nos résultats n'indiquent pas que les jeunes seraient plus omnivores que les autres groupes d'âge : en effet, d'autres groupes d'âge obtiennent des scores similaires ou plus élevés que ceux des jeunes. À cet égard, il faut

14 L'omnivorisme culturel peut être mesuré de différentes manières : on peut compter le nombre d'activités culturelles pratiquées - il s'agit de l'omnivorisme par volume (Warde, Wright et Gayo-Cal, 2007, 2008) - ou considérer les goûts qui traversent les barrières symboliques entre les statuts peu élevés, moyennement élevés ou élevés - on parle alors d'omnivorisme par composition (Purhonen, Gronow et Rahkonen, 2010). Dans le cas présent, nous faisons référence à l'omnivorisme par volume, c'est-à-dire que plus un individu obtient un score élevé sur l'indice, plus il est considéré comme omnivore.

toutefois rappeler que l'indice créé n'inclut pas de pratiques culturelles numériques ni de pratiques qui pourraient rejoindre davantage les jeunes que leurs aînés, comme assister à des concerts dans des bars ou pratiquer des activités culturelles liées aux technologies. On peut donc penser que, si ce genre de pratiques avait pu être inclus dans l'indice, la tendance aurait été différente, les jeunes étant habituellement de plus grands utilisateurs des technologies. En outre, comme le signalent Donnat et Lévy (2007), les pratiques émergentes sont habituellement le fait des nouvelles générations.

3.4 / **Le résumé des observations**

Dans le cadre de cette étude, nous avons voulu voir si les comportements culturels des quasi-cohortes diffèrent les uns des autres, selon les cycles de vie. Nous avons aussi voulu voir si le parcours culturel des générations a varié dans le temps et si les quasi-cohortes deviennent plus omnivores avec le temps et d'une quasi-cohorte à l'autre.

Le modèle explicatif construit révèle notamment que l'année d'enquête, le groupe d'âge et l'interaction entre ces variables ont un effet sur l'indice des pratiques culturelles, ce qui signifie qu'il y a effectivement des différences selon les cycles de vie. On remarque notamment que les personnes âgées de 15 à 34 ans obtiennent des scores similaires sur l'indice et que ces scores sont inférieurs à ceux de leurs aînés. Les scores sur l'indice varient également au fil du temps : il est élevé et constant entre 1979 et 1994, à la suite de quoi il baisse de manière marquée en 1999 et remonte ensuite, sans toutefois atteindre, en 2009, un score équivalant à celui de 1979. Nos résultats indiquent aussi des effets d'interaction significatifs entre le groupe d'âge et l'année d'enquête. Par exemple, dans les régions centrales et périphériques, alors que les gens âgés de 15 à 24 ans obtenaient les scores les plus faibles sur l'indice en 1979, ils devançaient tous les autres groupes d'âge en 2009.

Si l'on considère uniquement les années 1979 et 2009 de l'enquête, soit le point de départ et le point d'arrivée de notre analyse, on remarque un effet d'interaction significatif pour les individus de 25 à 34 ans, ceux de 35 à 44 ans et ceux de 45 à 54 ans, c'est-à-dire que les scores de 2009 pour ces groupes sont significativement inférieurs à ceux de 1979 dans les régions centrales et périphériques. Alors que nous n'avons pas noté de différence significative entre les scores de 1979 et de 2009 pour les groupes de 15 à 24 ans et de 55 ans et plus, nous n'avons observé aucune différence significative entre 1979 et 2009 dans les régions intermédiaires

et éloignées, et ce, dans aucun groupe d'âge. Toutefois, si l'on n'envisageait que deux points d'observation, en l'occurrence 1979 et 2009, on pourrait être porté à croire qu'il y a eu peu ou pas de variation au cours de cette période, ce qui n'est pas le cas.

De manière générale, autant dans les régions centrales que périphériques ou intermédiaires, nos résultats indiquent que le score sur l'indice diminue d'une génération à la suivante. Cela peut être dû à la composition de l'indice, mais, selon ces résultats, les jeunes générations ne seraient pas plus omnivores que celles qui les précèdent. Nous avons aussi remarqué que les générations n'ont pas toutes le même comportement vis-à-vis de l'indice des pratiques culturelles lorsqu'elles passent d'un groupe d'âge à l'autre. Par exemple, dans les régions centrales, le score sur l'indice de la génération X diminue entre 15-24 ans et 25-34 ans, alors que celui des baby-boomers de la deuxième vague et celui de la génération Y restent assez stables.

Au final, nos résultats n'indiquent pas que les cohortes plus âgées seraient plus omnivores qu'auparavant ni que les jeunes seraient plus omnivores que leurs aînés.

3.5 / **Discussion et conclusion**

Nous avons été étonnée de ne pas observer d'interaction significative entre l'année d'enquête et les groupes des 15-24 ans et des 55 ans et plus, bien que leur moyenne marginale estimée sur l'indice soit parfois plus élevée en 2009 qu'en 1979. En conséquence, ne tenir compte que des années d'enquête 1979 et 2009 ne permet pas d'avancer que ces groupes sont plus omnivores avec le temps. En revanche, les résultats montrent des variations au cours des 30 années couvertes par l'enquête. Quant aux autres groupes d'âge (25 à 34, 35 à 44 et 45 à 54 ans), ils présentent un effet d'interaction avec l'année d'enquête. Les scores que ces groupes obtiennent sur l'indice sont plus faibles en 2009 qu'en 1979. Ils pratiquent donc moins d'activités incluses dans l'indice au fil du temps. Conclure à un désintéressement de la culture chez ces groupes serait hâtif puisque, encore une fois, la composition de l'indice peut influencer les taux de pratique.

Contrairement à ce que l'on aurait pu penser, les jeunes obtiennent un score moins élevé que leurs aînés sur l'indice. Puisque les jeunes disposent habituellement de plus de temps libre et qu'ils sont à une période de leur vie où ils explorent et découvrent de nouvelles pratiques, il était légitime de penser que leur score serait assez élevé. Il est toutefois fort

possible, encore une fois, que la composition de l'indice, qui comporte surtout des activités traditionnelles (ou «prénumériques»), contribue à expliquer ce résultat.

De manière générale, les femmes sont davantage portées que les hommes vers les pratiques culturelles et les différences se voient dans toutes les générations à l'étude. Dans «Le rôle de la socialisation artistique durant l'enfance», Christin (2011, p. 64) explique qu'en

élargissant le concept d'habitus culturel à la question du genre, on pourrait [...] avancer que l'habitus féminin, plus porté vers la culture légitime que l'habitus masculin, est formé durant l'enfance grâce aux encouragements culturels des parents des classes moyennes et supérieures.

Ces «encouragements» se traduisent notamment par la prise de renseignements sur des leçons privées et des programmes extrascolaires, l'accompagnement des enfants à ces activités et leur prise en charge financière (Christin, 2011). Elle note d'ailleurs que «l'écart entre les hommes et femmes s'accroît à mesure que le nombre de cours d'art pris lors de l'enfance et de l'adolescence augmente» (Christin, 2011, p. 10). Cela semble toutefois s'appliquer davantage aux jeunes générations. Pour les générations plus âgées, le niveau de scolarité est un déterminant plus important pour expliquer les écarts entre les pratiques des hommes et des femmes que les cours suivis durant l'enfance. Les données à notre disposition ne nous permettent pas de savoir si les personnes interrogées ont suivi des cours artistiques et culturels durant leur enfance, mais la composition de l'indice utilisé dans le cadre de notre étude laisse penser que les conclusions de Christin pourraient s'appliquer à notre échantillon.

Selon cette même étude, le fait de travailler dans le domaine éducatif ou culturel contribuerait à expliquer l'écart de consommation culturelle entre les hommes et les femmes. Notre étude ne tient pas compte du domaine dans lequel travaillent les personnes interrogées, mais nos résultats ne montrent aucun effet d'interaction entre le sexe et la situation par rapport au marché du travail. Il serait nécessaire de mieux étudier les différences méthodologique et culturelle pour mieux saisir les apparentes différences - ou ressemblances - entre la population étasunienne, étudiée par Christin, et la population québécoise.

Nos résultats ne corroborent pas tout à fait ceux de Peterson selon lesquels la génération de l'après-guerre et les jeunes seraient plus omnivores. Dans notre étude, chaque génération obtient généralement une moyenne

inférieure à celle de la génération la précédant. Il faut toutefois garder en tête que notre indice est un indice d'omnivorisisme par volume. Il serait intéressant, dans une recherche future, de voir si des différences générationnelles se révèlent lorsque l'omnivorisisme est étudié selon d'autres modèles, comme l'ont fait Bellavance, Valex et Ratté (2004) de même qu'Ollivier (2008). Cette dernière indique notamment que les omnivores identifiés comme tels de manière quantitative se distinguent d'au moins quatre façons : elle identifie ainsi les humanistes, les populistes, les pratiques et les indifférents.

Les personnes âgées de 55 ans et plus obtiennent un score plutôt stable ou qui augmente très légèrement chez les plus jeunes générations, notamment chez les baby-boomers de deuxième vague. Ainsi, comme Peterson l'a remarqué, les cohortes plus âgées semblent devenir plus omnivores qu'auparavant. Il faut toutefois considérer que la composition du groupe des 55 ans et plus n'est pas homogène, surtout depuis que les baby-boomers en font partie. Ces individus sont généralement plus scolarisés et aisés financièrement que leurs aînés, deux facteurs qui influencent positivement les pratiques culturelles traditionnelles.

Indépendamment du territoire, cette analyse générationnelle ne met pas en évidence les particularités des pratiques des différentes générations ; la perspective historique que nous avons adoptée limite en effet l'éventail des pratiques sous étude. D'autres analyses permettraient de dégager certains comportements plus typiques d'une génération ou l'autre. À titre d'exemple, si l'on se limite à la seule enquête de 2009, il apparaît nettement que les pratiques numériques sont le fait des jeunes générations. De même, l'omnivorisisme, observé sous son éventail de pratiques, est plus répandu chez les jeunes que chez les aînés, nonobstant le fait que les générations plus âgées sont elles aussi omnivores.

ANNEXE 2.1 /

**Évolution de l'indice des pratiques culturelles (MME)
selon les années d'enquête et selon les types de régions**

| Types de régions | Années d'enquête | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 |
| Centrales | 37,55 | 35,94 | 37,01 | 33,92 | 30,46 | 31,35 | 33,51 |
| Périphériques | 35,02 | 32,27 | 36,12 | 33,48 | 29,71 | 30,71 | 32,30 |
| Intermédiaires | 36,58 | 32,47 | 35,44 | 34,43 | 32,43 | 30,41 | 34,53 |
| Éloignées | 32,56 | 31,85 | 37,33 | 33,82 | 24,23 | 26,21 | 30,46 |
| Moyenne estimée globale | 36,03 | 34,33 | 36,19 | 33,86 | 29,84 | 30,77 | 32,73 |

ANNEXE 2.2 /

Évolution de l'indice des pratiques culturelles (MME) selon les années d'enquête, les groupes d'âge et selon les types de régions

Régions centrales

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 |
| 15 à 24 ans | 33,74 | 34,02 | 36,69 | 32,57 | 29,33 | 30,27 | 36,56 |
| 25 à 34 ans | 37,64 | 35,43 | 35,51 | 32,34 | 28,55 | 28,16 | 31,31 |
| 35 à 44 ans | 41,19 | 39,12 | 37,64 | 32,25 | 30,41 | 29,38 | 31,30 |
| 45 à 54 ans | 38,51 | 37,13 | 37,36 | 37,42 | 32,35 | 32,84 | 32,56 |
| 55 ans et + | 36,67 | 33,99 | 38,83 | 35,03 | 31,68 | 36,06 | 35,84 |
| Moyenne estimée globale | 37,55 | 35,94 | 37,00 | 33,92 | 30,46 | 31,35 | 33,51 |

Régions périphériques

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 |
| 15 à 24 ans | 32,57 | 27,64 | 31,44 | 34,07 | 29,62 | 29,21 | 35,71 |
| 25 à 34 ans | 34,88 | 31,47 | 33,55 | 30,75 | 26,51 | 27,96 | 29,35 |
| 35 à 44 ans | 37,43 | 35,23 | 37,86 | 32,90 | 28,57 | 29,77 | 30,31 |
| 45 à 54 ans | 36,19 | 33,59 | 37,73 | 35,41 | 31,62 | 32,41 | 30,24 |
| 55 ans et + | 34,01 | 33,46 | 40,00 | 34,29 | 32,25 | 34,20 | 35,90 |
| Moyenne estimée globale | 35,02 | 32,27 | 36,12 | 33,48 | 29,71 | 30,71 | 32,30 |

Régions intermédiaires

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 |
| 15 à 24 ans | 35,92 | 30,30 | 30,70 | 37,05 | 34,33 | 30,56 | 34,55 |
| 25 à 34 ans | 35,73 | 33,53 | 32,51 | 31,70 | 26,68 | 28,06 | 31,55 |
| 35 à 44 ans | 37,11 | 34,79 | 37,66 | 33,59 | 31,59 | 29,20 | 33,80 |
| 45 à 54 ans | 39,98 | 31,10 | 36,89 | 36,96 | 32,28 | 31,31 | 34,52 |
| 55 ans et + | 34,15 | 32,62 | 39,45 | 32,86 | 32,25 | 32,95 | 38,22 |
| Moyenne estimée globale | 36,58 | 32,47 | 35,44 | 34,43 | 31,43 | 30,41 | 34,53 |

Régions éloignées

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 |
| 15 à 24 ans | 28,05 | 27,56 | 37,14 | 32,65 | 26,24 | 25,67 | 30,25 |
| 25 à 34 ans | 32,15 | 31,35 | 34,49 | 31,37 | 21,72 | 24,83 | 30,01 |
| 35 à 44 ans | 32,03 | 34,46 | 37,84 | 33,74 | 24,09 | 25,57 | 30,28 |
| 45 à 54 ans | 34,53 | 34,74 | 38,04 | 34,81 | 23,94 | 26,40 | 29,69 |
| 55 ans et + | 32,05 | 31,11 | 39,12 | 36,52 | 25,14 | 28,59 | 32,07 |
| Moyenne estimée globale | 32,56 | 31,85 | 37,33 | 33,82 | 24,23 | 26,21 | 30,46 |

ANNEXE 2.3 /

Effets significatifs de l'interaction entre les années d'enquête et les groupes d'âge (comparaisons par paires) selon les types de régions

Régions centrales

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | | |
|---------------|------------------|------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 | |
| 15-24 ans | 1979 | — | n. s.* | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | 0,041 | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,005 | 0,016 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | 0,048 |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | 0,000 |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | 0,000 |
| 25-34 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | 0,021 | 0,000 | 0,000 | 0,004 |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | 0,001 | 0,000 | 0,050 |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,001 | 0,000 | 0,043 |
| | 1994 | — | — | — | — | 0,030 | 0,013 | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | 0,047 |
| 35-44 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | 1983 | — | — | n. s. | 0,004 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | 1989 | — | — | — | 0,014 | 0,000 | 0,000 | 0,002 |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 45-54 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | 0,015 | 0,023 | 0,016 |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,035 | n. s. | 0,039 |
| | 1994 | — | — | — | — | 0,008 | 0,015 | 0,008 |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 55 ans et + | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | 0,031 | n. s. | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,001 | n. s. | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | 0,004 | 0,004 |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |

* Non significatif.

Régions périphériques

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | | |
|---------------|------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 | |
| 15-24 ans | 1979 | – | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | – | – | n. s. | 0,017 | n. s. | n. s. | 0,002 |
| | 1989 | – | – | – | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1994 | – | – | – | – | 0,032 | 0,022 | n. s. |
| | 1999 | – | – | – | – | – | n. s. | 0,003 |
| | 2004 | – | – | – | – | – | – | 0,002 |
| 25-34 ans | 1979 | – | n. s. | n. s. | n. s. | 0,001 | 0,010 | 0,030 |
| | 1983 | – | – | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | – | – | – | n. s. | 0,003 | 0,019 | n. s. |
| | 1994 | – | – | – | – | 0,031 | n. s. | n. s. |
| | 1999 | – | – | – | – | – | n. s. | n. s. |
| | 2004 | – | – | – | – | – | – | n. s. |
| 35-44 ans | 1979 | – | n. s. | n. s. | n. s. | 0,001 | 0,004 | 0,006 |
| | 1983 | – | – | n. s. | n. s. | 0,012 | 0,042 | n. s. |
| | 1989 | – | – | – | 0,037 | 0,000 | 0,001 | 0,001 |
| | 1994 | – | – | – | – | 0,022 | n. s. | n. s. |
| | 1999 | – | – | – | – | – | n. s. | n. s. |
| | 2004 | – | – | – | – | – | – | n. s. |
| 45-54 ans | 1979 | – | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | 0,028 |
| | 1983 | – | – | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | – | – | – | n. s. | 0,012 | 0,030 | 0,001 |
| | 1994 | – | – | – | – | n. s. | n. s. | 0,006 |
| | 1999 | – | – | – | – | – | n. s. | n. s. |
| | 2004 | – | – | – | – | – | – | n. s. |
| 55 ans et + | 1979 | – | n. s. | 0,050 | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | – | – | 0,028 | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | – | – | – | 0,023 | 0,001 | 0,018 | n. s. |
| | 1994 | – | – | – | – | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | – | – | – | – | – | n. s. | 0,027 |
| | 2004 | – | – | – | – | – | – | n. s. |

Régions intermédiaires

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | | |
|---------------|------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 | |
| 15-24 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | 0,031 | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 25-34 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | 0,003 | 0,010 | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 35-44 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | 0,010 | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | n. s. | 0,008 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 45-54 ans | 1979 | — | 0,037 | n. s. | n. s. | 0,018 | 0,006 | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 55 ans et + | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | 0,038 | 0,027 | 0,040 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | 0,049 |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | 0,035 |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |

Régions éloignées

| Groupes d'âge | Années d'enquête | | | | | | | |
|---------------|------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1979 | 1983 | 1989 | 1994 | 1999 | 2004 | 2009 | |
| 15-24 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,045 | 0,015 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | 0,046 | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 25-34 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | 0,019 | 0,042 | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | 0,042 | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,014 | 0,031 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | 0,035 |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 35-44 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | 0,006 | 0,003 | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | 0,029 | 0,023 | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,008 | 0,006 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | 0,023 | 0,014 | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 45-54 ans | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | 0,019 | 0,026 | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | 0,026 | 0,039 | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,006 | 0,007 | 0,035 |
| | 1994 | — | — | — | — | 0,010 | 0,010 | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |
| 55 ans et + | 1979 | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1983 | — | — | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |
| | 1989 | — | — | — | n. s. | 0,006 | 0,017 | n. s. |
| | 1994 | — | — | — | — | 0,007 | 0,017 | n. s. |
| | 1999 | — | — | — | — | — | n. s. | n. s. |
| | 2004 | — | — | — | — | — | — | n. s. |

ANNEXE 2.4 /

Moyennes des moyennes marginales estimées pour les groupes d'âge selon les générations, pour chaque type de régions

Régions centrales

| Génération | Groupes d'âge | | | | |
|----------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | 15-24 ans | 25-34 ans | 35-44 ans | 45-54 ans | 55 ans et + |
| Aïeux | | | | | 35,6893 |
| Aînés | | | | 38,5117 | 35,4936 |
| De la guerre | | | 41,1910 | 37,3899 | 34,6590 |
| BB - 1 ^{re} vague | | 37,6441 | 34,9456 | 34,2040 | 35,9654 |
| BB - 2 ^e vague | 33,7410 | 33,9254 | 30,6790 | 32,7029 | |
| X | 34,1264 | 29,6835 | 30,3404 | | |
| Y | 30,7194 | 29,7348 | | | |
| Z | 33,4107 | | | | |

Régions périphériques

| Génération | Groupes d'âge | | | | |
|----------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | 15-24 ans | 25-34 ans | 35-44 ans | 45-54 ans | 55 ans et + |
| Aïeux | | | | | 35,1086 |
| Aînés | | | | 36,1853 | 35,3282 |
| De la guerre | | | 37,4304 | 36,5720 | 34,1600 |
| BB - 1 ^{re} vague | | 34,8833 | 35,3790 | 33,1462 | 35,0524 |
| BB - 2 ^e vague | 32,5654 | 32,1472 | 30,4118 | 31,3216 | |
| X | 32,7573 | 28,4045 | 30,0409 | | |
| Y | 30,9647 | 28,6542 | | | |
| Z | 32,4569 | | | | |

Régions intermédiaires

| Génération | Groupes d'âge | | | | |
|----------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | 15-24 ans | 25-34 ans | 35-44 ans | 45-54 ans | 55 ans et + |
| Aïeux | | | | | 34,9782 |
| Aînés | | | | 39,9830 | 35,1440 |
| De la guerre | | | 37,1139 | 36,9250 | 34,0684 |
| BB - 1 ^{re} vague | | 25,7298 | 35,6238 | 33,5171 | 35,5853 |
| BB - 2 ^e vague | 35,9231 | 32,1026 | 31,4601 | 32,9126 | |
| X | 33,8768 | 28,8120 | 31,4987 | | |
| Y | 33,9814 | 29,8009 | | | |
| Z | 32,5527 | | | | |

Régions éloignées

| Génération | Groupes d'âge | | | | |
|----------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | 15-24 ans | 25-34 ans | 35-44 ans | 45-54 ans | 55 ans et + |
| Aïeux | | | | | 32,2494 |
| Aînés | | | | 34,5315 | 38,2897 |
| De la guerre | | | 36,0228 | 36,4247 | 30,5813 |
| BB - 1 ^{re} vague | | 32,1462 | 35,7859 | 28,3810 | 30,3285 |
| BB - 2 ^e vague | 28,0463 | 32,9313 | 27,7973 | 28,0445 | |
| X | 34,8934 | 25,9742 | 27,9252 | | |
| Y | 28,1839 | 27,4197 | | | |
| Z | 27,9602 | | | | |

Bibliographie

- ALDERSON, A.S., A. JUNISBAI et I. HEACOCK (2007). «Social status and cultural consumption in the United States», *Poetics*, vol. 35, p. 191-212.
- ALLAIRE, B. (2010). «Importante progression des bibliothèques publiques du Québec entre 1995 et 1997», *Statistiques en bref*, vol. 58, mars, p. 1-24.
- ATTIAS-DONFUT, C. (1991). *Génération et âges de la vie*, Paris, Presses universitaires de France.
- BELLAVANCE, G., M. VALEX et M. RATTÉ (2004). «Le goût des autres: une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores», *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 27-57.
- BENNETT, T., M. SAVAGE, E. SILVA, A. WARDE, M. GAYO-CAL et D. WRIGHT (2009). *Culture, Class, Distinction*, Londres et New York, Routledge.
- CHAN, T. et J.H. GOLDTHORPE (2007). «Social stratification and cultural consumption: Music in England», *European Sociological Review*, vol. 23, n° 1, p. 1-19.
- CHAN, T. et J.H. GOLDTHORPE (2005). «The social stratification of theatre, dance and cinema attendance», *Cultural Trends*, vol. 14, n° 55, p. 193-212.
- CHANTEPIE, P. (2007). «Avant-propos», dans O. Donnat, «Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques», *Culture prospective*, vol. 3, n° 3, p. 1-31.
- CHRISTIN, A. (2011). «Le rôle de la socialisation artistique durant l'enfance», *Réseaux*, vol. 4-5, nos 168-169, p. 59-86.
- DALPHOND, C.E. (2007). *Bilan des portraits statistiques régionaux*, Québec, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- DOBSON, A.J. et A.G. BARNETT (2002). *An Introduction to Generalized Linear Models* (3^e éd.), Londres, Chapman & Hall.
- DONNAT, O. (2011). «Pratiques culturelles, 1973-2008: dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales», *Politiques publiques et régulation*, vol. 7, p. 1-36.
- DONNAT, O. (2004a). «Transmettre une passion culturelle», *Développement culturel*, vol. 143, p. 1-11.
- DONNAT, O. (2004b). «La transmission des passions culturelles», *Enfances, Familles, Génération*, vol. 1, p. 1-16.
- DONNAT, O. et F. LÉVY (2007). «Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques», *Culture prospective. Pratiques et publics*, vol. 3, n° 3, p. 1-11.
- FALARDEAU, G. (1990). «La sociologie des générations depuis les années soixante: synthèse, bilan et perspective», *Politique*, vol. 17, p. 59-89.
- FORTIER, C. (2009). «Étude exploratoire de l'offre et de la consommation culturelles au Québec de 2003 à 2007», *Statistiques en bref*, vol. 47, avril, p. 1-16.
- GARON, R. (2004). «Vingt ans de pratiques culturelles au Québec», *Surviv, bulletin de la recherche et de la statistique*, vol. 12, mars, p. 1-16.
- GARON, R. et M.-C. LAPOINTE (2009). *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec* (6^e éd.), Québec, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- GARON, R. et L. SANTERRE (2004). *Déchiffrer la culture au Québec: 20 ans de pratiques culturelles*, Québec, Ministère de la Culture et des Communications du Québec.
- GAUTHIER, H., L. DUCHESNE, S. JEAN, D. LAROCHE et Y. NOBERT (1997). *D'une génération à l'autre: évolution des conditions de vie*, Québec, Bureau de la statistique sociale du Québec, coll. Statistiques sociales, vol. 1.

- HARVEY, F. et A. FORTIN (1995). *La nouvelle culture régionale*, Québec, IQRC.
- HO, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*, Londres, Chapman & Hall.
- INTERARTS (2008). *Access of Young People to Culture. Final Report*, Barcelone, Interarts.
- JAEGER, M.M. et T. KATZ-GERRO (2010). « The rise of the eclectic cultural consumer in Denmark, 1964-2004 », *The Sociological Quarterly*, vol. 51, p. 460-483.
- LANDESMAN, R. (2011). « Chairman's Note », dans M. Stern (dir.), *A Age and Arts Participation: A Case Against Demographic Destiny*, Washington, NEA, p. 5.
- LAPOINTE, M.-C. et J. LEMIEUX (2013). « Internet et les pratiques culturelles au Québec. Effet d'ouverture ou de confinement? », *Communication*, vol. 31, n° 2, p. 1-24.
- LUCKERHOFF, J. (2012). « Le musée national des beaux-arts du Québec est-il condamné à séduire? », dans A. Meunier (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-77.
- MARTIN, C. (2002). « La transmission industrielle de la culture », dans J.-P. Baillargeon (dir.), *Transmission de la culture, petites sociétés, mondialisation*, Québec, Presses de l'Université Laval et Les éditions de l'IQRC, p. 105-110.
- MCCULLAGH, P. et J.A. NELDER FRs (1989). *Generalized Linear Models*, Londres et New York, Chapman & Hall.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES (1992). *La politique culturelle du Québec: notre culture, notre avenir*, Québec, Ministère des Affaires culturelles.
- OCTOBRE, S. et Y. JAUNEAU (2008). « Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, p. 695-722.
- OLLIVIER, M. (2008). « Modes of openness to cultural diversity: Humanist, populist, practical, and indifferent », *Poetics*, vol. 36, p. 120-147.
- OSKALA, A., E. KEANEY, T.W. CHAN et C. BUNTING (2009). *Encourage Children Today to Build Audiences for Tomorrow. Evidence from the Taking Part Survey on How Children Involvement in the Arts Affects Engagement in Adulthood*, Londres, Arts Council England.
- PETERSON, R.A. (2004). « Le passage à des goûts omnivores: notions, faits et perspectives », *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 145-164.
- PETERSON, R.A., D.E. SHERKAT, J. HUGGINS et R. MEYERSON (1996). *Age and Arts Participation with a Focus on the Baby Boom Cohort*, Santa Ana, National Endowment for the Arts.
- POIRIER, C. et al. (2012). *La participation culturelle des jeunes à Montréal. Des jeunes culturellement actifs*, rapport de recherche présenté à Culture Montréal, Montréal, Institut national de recherche scientifique.
- PURHONEN, S., J. GRONOW et K. RAHKONEN (2010). « Nordic democracy of taste? Cultural omnivorousness in musical and literary taste preferences in Finland », *Poetics*, vol. 38, p. 266-298.
- RAYKOW, T. et G.A. MARCOULIDES (2008). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis*, New York, Routledge.
- SCHUSTER, J.M. (2000). *The Geography of Participation in the Arts and Culture*, Santa Ana, National Endowment for the Arts.
- STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES (SPSS) (2007). *SPSS Advanced Models 16.0*, Chicago, SPSS.
- STERN, M. (2011). *Age and Arts Participation: A Case Against Demographic Destiny*, Washington, National Endowment for the Arts.

- TRIENEKENS, S. (2002). « "Colourful" distinction: The role of ethnicity and ethnic orientation in cultural consumption », *Poetics*, vol. 30, p. 281-298.
- VAN DEN BROECK, A. (2007). *Comparing Cultural Consumption of Ethnic Groups in the Netherlands*, 8th European Sociological Association Conference, Glasgow.
- VIRTANEN, T. (2005). « Dimensions of taste for cultural consumption: A cross-cultural study on young Europeans », dans *Proceedings of the 8th AIMAC Conference*, Montréal, HEC Montréal, 3-6 juillet.
- WARDE, A., D. WRIGHT et M. GAYO-CAL (2008). « The omnivorous orientation in the UK », *Poetics*, vol. 36, p. 148-165.
- WARDE, A., D. WRIGHT et M. GAYO-CAL (2007). « Understanding Cultural Omnivorousness: Or, the myth of the cultural omnivore », *Cultural Sociology*, vol. 1, n° 2, p. 143-164.

Des formes émergentes du capital culturel?

Implications pour le statut de la culture légitime

Laurie Hanquinet

La question des pratiques culturelles a animé la sociologie culturelle au cours des trois dernières décennies. Si, pendant longtemps, les chercheurs ont étudié la relation à la culture dite « légitime » ou « haute » dans l'espoir d'atteindre une plus grande démocratisation culturelle, de récentes études ont montré qu'une telle concentration ne suffisait plus puisque les pratiques des individus, ce qui comprend les plus instruits, semblaient de plus en plus éclectiques. Cela a conduit à reconsidérer la théorie de Bourdieu (1979a) sur la distinction par le capital culturel mais aussi le lien entre participation culturelle et les caractéristiques socio-démographiques. Si le niveau d'éducation demeure essentiel dans la compréhension des inégalités d'accès à la culture, il semblerait aussi qu'à un niveau d'éducation correspondent divers « profils culturels » (expression inspirée par Lahire, 2006). D'autres éléments doivent être pris en compte et, parmi cela, l'examen des différences de génération et d'âge¹ souligne la complexité des profils culturels (et du capital culturel qui les sous-tend). Des formes culturelles émergentes ont ainsi vu le jour et ont acquis une certaine légitimité dans le paysage social.

Ce chapitre revient sur ces idées en commençant par décrire ce qui peut être perçu comme les principales théories de la participation culturelle dans les débats scientifiques internationaux. On passera de la théorie de la « distinction » de Bourdieu (1979a) aux « omnivores » de Peterson (Peterson et Kern, 1996) pour souligner l'importance du « capital culturel

1 À ce sujet, un des enjeux de la sociologie culturelle est de pouvoir démêler les effets d'âge, de cohorte et de période. Pour cela, il faut néanmoins des données longitudinales adaptées qui sont encore rares (à ce sujet, Reeves, 2016).

émergent» (Priour et Savage, 2013). Ces différentes théories seront ensuite mises en pratique à l'aide de données sur la population francophone résidant en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Tout cela nous incitera à réexaminer les notions de « capital culturel » et de « culture légitime ».

1 / **Des snobs aux omnivores**

Il y a maintenant plus de 30 ans, Bourdieu soulignait le rôle de la culture dans la (re)production des inégalités sociales. Dans son ouvrage *La distinction* (1979a), il démontre que la position sociale ne dépend pas uniquement des ressources économiques (telles que les revenus ou biens immobiliers) mais aussi des ressources sociales (à savoir les réseaux et contacts sociaux mobilisables) et culturelles (telles que le niveau d'instruction ou la culture générale), sur lesquelles je vais revenir. Celles-ci représentent trois formes différentes de capital qui donnent une certaine valeur symbolique, positive ou négative, aux individus dans la société et contribuent à l'établissement de leur style de vie au travers de l'habitus. Ce dernier est un mécanisme qui convertit l'origine et la position sociales en une série de dispositions ou de façons de percevoir la réalité sociale, d'agir et de juger ; il assure, entre autres, le lien entre la position sociale et la participation culturelle. Le style de vie constitue donc un ensemble d'attitudes, de préférences, de pratiques et de comportements qui distinguent les individus et les classes sociales les uns des autres. Une sorte de constellation de petites balises qui nous permettent d'identifier qui nous avons en face de nous et qui nous sommes par rapport à eux. L'espace social se divise en classes qui entrent plus ou moins consciemment dans des rapports de pouvoir et de domination en fonction des différentes composantes et du volume de leur capital. Classiquement, il y a les classes dominantes, les classes moyennes et les classes populaires. Chacun de ces groupes se décline en fractions de classe, qui se caractérisent par un rapport propre à la culture haute ou légitime et, *de facto*, à la culture basse ou illégitime.

Les fractions les plus riches en capital culturel des classes dominantes développent un lien étroit avec la culture haute, grâce à leur capital culturel élevé. Ce dernier ne renvoie pas seulement au niveau d'instruction (forme institutionnalisée) ou aux possessions matérielles culturelles, telles que des objets d'art (forme objectivée), mais aussi aux compétences et connaissances culturelles (forme incorporée) (Bourdieu, 1979b). Parmi

ces compétences, le développement d'une « disposition esthétique », héritée du milieu familial et soutenue par le système scolaire, est particulièrement important dans l'appréciation de la culture légitime, puisqu'elle dote les individus d'une « capacité à “décoder” la structure formelle [esthétique] des œuvres culturelles » (Lizardo, 2008, p. 2, traduction libre). La culture n'est pas uniquement « légitime » aux yeux de Bourdieu parce qu'elle est privilégiée par les classes les plus avantagées, mais aussi parce que sa consommation n'est pas immédiate et requiert des compétences plus sophistiquées de la part des individus (telles qu'un intérêt pour les formes abstraites en arts plastiques). À côté des socialement avantagées, les classes moyennes font souvent preuve de « bonne volonté culturelle » qui marque le décalage entre la valeur qu'elles donnent à la culture et leur capacité à l'apprécier : « le petit-bourgeois est révérence envers la culture » (Bourdieu, 1979a, p. 370). La culture moyenne n'est uniquement perçue que dans sa relation avec la culture légitime. Les classes populaires, quant à elles, sont définies par « le choix du nécessaire », qui fait que les gens simples et modestes ont des goûts simples et modestes, pour paraphraser Bourdieu. Leurs conditions économiques et sociales les empêchent de disposer de biens plus élaborés et se traduisent en des schèmes d'évaluation et de perception (ou habitus) qui vont faire correspondre leurs goûts et leurs pratiques à ce qu'ils peuvent concrètement avoir et faire.

Dans les années 1990, une nouvelle notion, celle de l'« omnivorité » de Peterson, voit le jour et met en question directement la pertinence du modèle de Bourdieu. Analysant les goûts musicaux des Américains, Peterson et Simkus (1992) mettent en avant le fait que les catégories sociales privilégiées ont plus de chances d'aimer la culture « légitime » mais aussi des formes culturelles plus populaires. À l'inverse, les moins privilégiés socialement risquent plus d'être « univores », s'investissant dans un éventail moins large de pratiques. À peu près au même moment, diverses enquêtes sur l'éclectisme culturel sont publiées dans différentes parties du globe (Donnat, 1994 ; Schulze, 1992) et lui apportent indirectement un certain soutien. Un peu plus tard, Peterson et son collaborateur Kern (1996) réitérent l'idée d'un changement structurel vers l'omnivorité. Ils observent, notamment, que les amateurs de la culture légitime, qu'ils qualifient de personnes « à haut statut », apparaissent plus omnivores qu'ils ne l'étaient dix ans auparavant mais aussi que les plus jeunes générations socialement privilégiées sont davantage omnivores et remplacent progressivement les cohortes nées avant 1945. À côté d'une différence d'âge (qui oppose les plus jeunes aux plus âgés), il y aurait un mouvement

vers l'éclectisme amplifié d'une cohorte à une autre et, bien qu'il soit prédominant dans certaines couches de la population, cet éclectisme concernerait tout le monde.

La figure de l'omnivore interroge directement le «snobisme exclusif²» des détenteurs des formes les plus élevées du capital culturel, auquel Peterson fait allusion en se référant à Bourdieu, et cela d'autant plus que la théorie de Bourdieu avait déjà été remise en question par des comparaisons internationales. Lamont (1995) a montré, notamment, de forts contrastes nationaux dans «les modèles nationaux de marquage de frontières». Les frontières culturelles sont nettement moins essentielles aux États-Unis, qui valorisent davantage les marqueurs économiques et moraux, au contraire de la France où la Culture prédomine. La théorie de Bourdieu s'applique mieux aux Parisiens mais l'intellectualisme, bien que présent, est moins paradigmatique ailleurs. Cet argument conduit Peterson à spéculer sur l'existence d'un changement, aux États-Unis du moins, des snobs vers les omnivores. Par ailleurs, selon Lamont, les différences entre modèles nationaux de marquage de frontières s'ameublissent. En France, la grande Culture est de manière croissante concurrencée par la culture de masse, à forte connotation américaine. Aux États-Unis, l'intellectualisme fermé est de plus en plus mal vu.

La montée omnivore est due, selon Peterson (2005), à des changements sociaux structurels et culturels. Parmi les premiers, il mentionne l'évolution dans les groupes de statut (et l'émergence de nouvelles fractions de classe), les changements dans la composition ethnique de la société, la complexité du réseau social, la baisse de l'exclusion de formes culturelles, l'importance croissante de la culture populaire et du divertissement. Un autre facteur déterminant pour comprendre cette évolution serait la mobilité sociale. Selon Van Eijck (1999; sur le sujet de la mobilité, voir aussi Friedman, 2012), les mobiles ascendants par leurs attitudes plus cosmopolites sont responsables, en partie du moins, de profils culturels plus diversifiés parmi les hauts statuts. Parmi les changements culturels, citons la montée de la tolérance, une sensibilité esthétique tournée vers la diversité, une esthétisation de la culture populaire (notamment par les médias) et une valorisation de la culture jeune.

2 À noter que Bourdieu n'utilise pas le terme de «snob» (Bennett *et al.*, 2009, p. 12).

2/ **De la figure de l'omnivore à la question des formes émergentes du capital culturel**

Si le concept de l'omnivorité a connu un succès énorme en sociologie culturelle, il n'en reste pas moins, à mes yeux, problématique du fait, d'une part, des multiples interprétations qu'il a reçues et, d'autre part, de ses nombreuses opérationnalisations (Karademir Hazır et Warde, 2016; Robette et Roueff, 2014). Premièrement, l'omnivorité a vu le jour au moment où les discours postmodernistes avaient le vent en poupe en sociologie et il aurait pu être tentant d'interpréter cette montée de l'éclectisme comme une preuve de la disparition des hiérarchies culturelles et de la frontière entre culture haute et culture populaire. Toutefois, les études empiriques n'ont jamais cessé de montrer que l'omnivorité est un phénomène qui est socialement stratifié. Un lien entre un niveau d'instruction élevé et omnivorité a clairement été établi (López-Sintas et Garcia-Álvarez, 2002; Peterson et Kern, 1996) et souligne que l'omnivorité tire son caractère socialement distinctif du fait qu'elle transgresse des frontières entre cultures haute et basse qui perdurent (Coulangeon et Lemel, 2007). Karademir Hazır et Warde (2016, p. 77, traduction libre) nous le rappellent: l'omnivorité implique un large éventail de goûts et activités, mais aussi «une volonté de transgresser des frontières largement entérinées entre des genres et objets culturels qui sont ordonnés hiérarchiquement».

En outre, comme le soulignent Lizardo et Skiles (2013), l'omnivorité est associée à des différences entre individus en fonction de la position sociale mais aussi de leur âge, dont le lien est moins linéaire que celui qu'elle entretient avec le niveau d'instruction. En effet, les plus jeunes générations apparaissent souvent davantage omnivores «par volume» que «par composition» pour reprendre le terme de Warde et Gayo-Cal (2009): si elles aiment beaucoup de genres culturels différents et font beaucoup d'activités culturelles différentes, ces genres et activités ne seraient pas caractérisés par de fortes nuances en termes de légitimité culturelle. Il semblerait même que les plus jeunes générations soient marquées par une forme de rejet de la culture intellectuelle ou haute (Peterson, 2005; Peterson et Rossman, 2008; Rossman et Peterson, 2005). D'autres enquêtes sur la participation culturelle tendent à montrer que l'omnivorité par composition, qui consiste à aimer des genres culturels de natures différentes et qui est donc plus proche de la définition originelle de Peterson, concerne davantage des personnes d'âge intermédiaire qui auraient été exposées à des contextes de socialisation différents (Donnat, 2004; Warde, Wright et Gayo-Cal, 2008). Tout ceci nous pousse

donc à considérer l'omnivorité comme reposant en premier lieu sur la transgression de frontières entre culture haute et culture populaire, mais aussi entre des formes culturelles établies et émergentes. Bellavance (Bellavance, 2008; Bellavance, Valex et Ratté, 2004) souligne que la distinction haut/bas à la Bourdieu peut être statistiquement moins significative, à la suite de la montée de l'éclectisme, mais est restée un des principes importants pour comprendre les différences en matière de goûts et de pratiques. Il met aussi en évidence d'autres frontières agissant sur la structure du capital culturel, telles que la distinction entre vieux (traditionnel, établi, conformiste) et nouveau (moderne, rebelle, avant-gardiste). Celle-ci indique un possible effet générationnel.

Au vu de ces résultats, il me semble que la recherche sur l'omnivorité devrait être complétée par une réelle interrogation sur ces pratiques émergentes qui semblent notamment venir des générations les plus jeunes. L'omnivorité nous dit que les plus riches en termes de ressources culturelles sont ceux qui maîtrisent des formes culturelles établies et émergentes pouvant être elles-mêmes davantage populaires ou hautes, mais ne nous dit rien sur ce que ces formes culturelles pourraient être. On pourrait même envisager que l'omnivorité soit simplement le reflet d'un plus grand nombre de référents culturels (hauts, bas, établis, émergents) pouvant être intégrés dans les profils culturels des individus plutôt que l'origine d'un changement fondamental dans la manière dont ces profils se créent. N'adhérant pas du tout à la théorie de Peterson, Lahire (2006), par exemple, rejette l'idée que l'omnivorité soit une nouvelle forme d'esthétique valorisant l'éclectisme et la tolérance.

C'est dans l'optique d'explorer ces nouvelles pratiques et formes de goûts que s'est progressivement développé un programme de recherche sur des formes émergentes du capital culturel. La notion d'«*emerging cultural capital*» est apparue dans un article de Prieur et Savage (2013) dans lequel les auteurs réaffirment la nature relationnelle du capital culturel. Cela signifie que le contenu des ressources culturelles que les gens mobilisent peut évoluer à travers le temps. Aujourd'hui, la tension principale dans plusieurs pays européens et occidentaux plus largement ne se situe plus entre les détenteurs de la culture légitime et les défenseurs de la culture populaire, mais bien entre ceux qui sont culturellement et socialement actifs et ceux qui le sont moins (p. ex. Callier et Hanquinet, 2012). L'engagement culturel implique la capacité de puiser dans des registres culturels à la fois distingués et établis mais aussi davantage populaires et émergents. Prieur et Savage (2013) considèrent que cela résulte du déclin de la force de la culture haute (mais pas de sa disparition)

face à la montée de cultures non occidentales, la culture de masse et la culture scientifique. De manière similaire, Savage *et al.* (2013) ont montré que le capital culturel émergent, qui renvoie, selon eux, aux jeux vidéo, aux médias sociaux, à Internet, à faire du sport, à passer des moments entre amis, à aller à des concerts et à des préférences pour le rock et le rap, joue un rôle central dans l'apparition de nouvelles classes sociales en Grande-Bretagne. Il semblerait donc qu'ils incluent, dans cette nouvelle forme de capital culturel, ce qu'Olivier Donnat a appelé la « nouvelle culture d'écran » (les consoles, PC, *smartphones*, tablettes, etc.) (Donnat, 2009, 2016). Dans ce qui suit, je propose d'explorer cette idée de pratiques culturelles émergentes et d'examiner leurs effets sur les profils des individus en me basant sur une étude de la participation culturelle en Fédération Wallonie-Bruxelles.

3 / **Les pratiques établies et émergentes? Un cas empirique**

Ici, je vais utiliser les données de l'enquête générale sur les pratiques et consommations culturelles de la population francophone vivant en Wallonie et à Bruxelles, récoltées en 2007 à la demande de l'Observatoire des politiques culturelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles³. Il s'agit d'un échantillon représentatif de la population francophone belge et immigrée de 16 ans et plus habitant la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne (N = 2021; taux de réponse = 32 %).

Ces données sont exceptionnelles par la variété des domaines qu'elles étudient. Les questions portaient entre autres sur les sorties « flâneries » (*shopping*, brocantes, marchés aux puces, etc.), les sorties « plein air » (promenade, pique-nique, etc.), les sorties « divertissement » (restaurant, cafés, discothèque, karaoké, etc.), les sorties culturelles (théâtre, musée, galeries d'art, etc.), les goûts en matière de lecture, de musique, d'Internet, de télévision ou encore de cinéma (Guérin, 2009).

L'enquête par questionnaire a permis d'établir une typologie des francophones en fonction de leurs pratiques et consommations culturelles (sur la base d'une analyse de correspondances multiples suivie par une classification hiérarchique ascendante). Il serait trop long ici de revenir sur la typologie en détail (Callier et Hanquinet, 2012). Notons qu'il y a sept types de consommateurs culturels. Environ un tiers de la population

3 L'auteure voudrait remercier l'Observatoire, et particulièrement Michel Guérin, pour avoir mené et financé cette étude quantitative sur la participation culturelle dans la partie francophone du pays.

a un profil culturel marqué par une gamme étroite de pratiques (surtout centrées sur l'univers télévisuel), s'investissant peu dans des activités ordinaires (telles qu'aller au restaurant, dans un bar, dans un parc, ou utiliser Internet). Ces personnes sont donc écartées - partiellement du moins - de l'espace public souffrent d'isolement social. Les pensionnés et les personnes d'âge moyen et plus avancé sont surreprésentés dans cette catégorie (27,5% de ce groupe sont pensionnés et 65% sont âgés d'au moins 41 ans). Ces personnes se caractérisent aussi par un niveau d'instruction moins élevé: 60% ont au maximum un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. Comparées aux autres répondants, elles ont la moins grande fréquence d'activités et ne pratiquent que peu d'activités différentes. Les ouvriers non qualifiés y sont légèrement surreprésentés. Au regard de ces résultats, on peut suggérer qu'une participation culturelle faible peut être synonyme d'un isolement social, d'inégalités socioéconomiques et d'un mal-être certain.

Je voudrais toutefois, dans ce chapitre, me consacrer à trois groupes de participants culturels qui pourraient être considérés comme particulièrement actifs culturellement: les amateurs classiques, les amateurs modernes et les voraces culturels. Ils représentent des formes d'engagement culturel relativement spécifiques et nous permettent d'identifier des effets de générations en leur sein.

Premièrement, les **Amateurs classiques** représentent 13% de la population au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils ont tendance à apprécier le plus les genres culturels socialement considérés comme cultivés (p. ex. la littérature classique, les livres d'art et les essais). Ils se démarquent par une grande consommation de livres et de bandes dessinées ainsi que par une certaine fréquentation des lieux socialement considérés comme cultivés, tels que les lieux d'exposition, les concerts de musique classique, le théâtre. En revanche, ils ne fréquentent pas les lieux d'attractions et les discothèques. Ils regardent la télévision, mais sont relativement sélectifs dans leurs choix. On remarque que 78% ont au moins 41 ans et 33,5% sont des pensionnés. Ils ont également un niveau d'éducation élevé.

Deuxièmement, les **Amateurs modernes** ont une activité extérieure très éclectique (parcs d'aventure, spectacles d'humour, cirques, théâtres, musées, galeries, monuments historiques, zoos, événements sportifs, foires, parcs d'attractions, restaurants) et apprécient les bandes dessinées. Ils représentent 11% de la population et ont un niveau d'instruction relativement élevé. Au sein de ce groupe, les personnes âgées de 30 à 40 ans et de 41 à 65 ans sont surreprésentées.

Troisièmement, les **Voraces culturels** sont les plus assidus des lieux culturels et artistiques (expositions d'art, galeries, festivals, musées, concerts de musique pop/rock et classique, théâtres, conférences, etc.). Ils ont un rapport critique à la télévision et des goûts musicaux variés, couplant musique classique avec musique du monde et rock, bandes dessinées et essais politiques. Ils sont créatifs et particulièrement instruits. Ils représentent 8% de la population. Parmi les voraces culturels, les personnes âgées de moins de 40 ans sont surreprésentées.

En plus de ceux-ci, j'examinerai le profil d'un quatrième groupe, les **Connectés**, qui ont un univers basé sur «la nouvelle culture d'écran» (Donnat, 2009): usages d'Internet nombreux et fréquents, nombreuses sessions de jeux sur PC ou sur console et visionnage de DVD. Leur univers est aussi tourné vers le sport (activité sportive, événement sportif) et une certaine socialisation (sorties en boîtes de nuit, etc.). Ils représentent 21% de la population au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sont les plus jeunes des quatre groupes puisque 60% des connectés ont moins de 30 ans. Leur niveau d'instruction est moins élevé que les autres groupes; toutefois, ce groupe comporte la plus grosse proportion d'étudiants (donc en cours d'apprentissage).

Les Amateurs modernes et les Voraces culturels sont les deux groupes les plus investis dans une gamme large de pratiques culturelles, les plus omnivores. Parmi ces quatre groupes, les Connectés et les Voraces culturels sont les plus jeunes et les Amateurs classiques les plus âgés comme l'indique le tableau 3.1.

TABLEAU 3.1 / **Âge et groupes de participants culturels en Fédération Wallonie-Bruxelles**

| | < 30 ans | 30-40 ans | 41-65 ans | > 65 ans | Total |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| Connectés (n = 428) | 59,1% | 22,0% | 18,5% | 0,5% | 100,0% |
| Amateurs classiques (n = 271) | 7,4% | 14,8% | 59,4% | 18,5% | 100,0% |
| Amateurs modernes (n = 216) | 18,5% | 25,5% | 49,5% | 6,5% | 100,0% |
| Voraces culturels (n = 156) | 29,5% | 26,3% | 41,0% | 3,2% | 100,0% |
| Pourcentages moyens pour tous les 7 types de consommateurs culturels (N = 2 018) | 24,7% | 20,3% | 42,7% | 12,3% | 100,0% |

NOTE: Cramer's V = 0,322; p. ≤ 0,01.

Explorons à présent différentes pratiques et goûts qui peuvent illustrer davantage les différences et similarités entre groupes de participants culturels. Le tableau 3.2 montre, par exemple, que les Amateurs classiques et modernes et les Voraces culturels ont comparativement davantage été au musée au cours des 12 mois précédant l'enquête. Alors que 36 % de la population de la Fédération Wallonie-Bruxelles a visité un musée au cours de cette période, cette proportion tend à être deux fois plus grande parmi les trois groupes. À l'inverse, seulement moins d'un quart des Connectés s'y sont rendus.

TABLEAU 3.2 / Visite d'un musée au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête

| | Jamais | Au moins une fois | Total |
|---|--------|-------------------|--------|
| Connectés (<i>n</i> = 428) | 76,9% | 23,1% | 100,0% |
| Amateurs classiques (<i>n</i> = 272) | 34,2% | 65,8% | 100,0% |
| Amateurs modernes (<i>n</i> = 217) | 18,0% | 82,0% | 100,0% |
| Voraces culturels (<i>n</i> = 157) | 12,7% | 87,3% | 100,0% |
| Pourcentages moyens pour tous les 7 types de consommateurs culturels (N = 2 023*) | 64,3% | 35,7% | 100,0% |

* Dans ce chapitre, les fluctuations dans la taille de l'échantillon sont dues en partie au fait que les données sont pondérées.

NOTE: Cramer's V = 0,436; *p*. ≤ 0,01.

Si la visite de musée est traditionnellement définie comme de la haute culture, d'autres activités et préférences culturelles peuvent refléter aussi une relation privilégiée avec des formes plus « modernes » de la culture légitime. Par exemple, le jazz est un genre qui a mis un certain temps à être considéré comme esthétiquement raffiné. Pensons, par exemple, à la façon dont Adorno (1989) percevait cette musique. Aujourd'hui, il a acquis un statut légitime et est privilégié par les plus instruits (Hanquinet, 2017; Lahire, 2006). Le tableau 3.3 montre que le jazz est bien davantage apprécié par les Voraces culturels, dont plus de la moitié ont moins de 41 ans, que par les autres groupes. Cela suggère qu'il existe aujourd'hui des formes de culture légitime traditionnelles et plus modernes qui ne sont pas investies par les différents groupes de participants de la même manière.

TABLEAU 3.3 / **Préférence pour le jazz**

| | Non-préférence pour le jazz | Préférence pour le jazz | Total |
|---|--------------------------------|----------------------------|--------|
| Connectés (n = 428) | 99,3% | 0,7% | 100,0% |
| Amateurs classiques (n = 270) | 90,4% | 9,6% | 100,0% |
| Amateurs modernes (n = 217) | 92,6% | 7,4% | 100,0% |
| Voraces culturels (n = 157) | 61,8% | 38,2% | 100,0% |
| Pourcentages moyens pour tous les 7 types de consommateurs culturels (N = 2 016) | 93,6% | 6,4% | 100,0% |

NOTE: Cramer's V = 0,405; p. ≤ 0,01.

On le voit, les Connectés semblent se différencier des autres groupes du fait de leur distance par rapport à la culture haute, qu'elle soit traditionnelle ou moderne. Un investissement dans des activités que l'on peut concevoir comme « populaires » et « ordinaires », à côté d'activités et goûts plus « purs », est, pour sa part, ce qui différencie les trois autres groupes de participants culturels entre eux, avec les Amateurs classiques d'un côté et les Amateurs modernes et Voraces culturels de l'autre. Si ces deux derniers groupes ont davantage été dans un parc d'attractions, par exemple, ils sont aussi plus enclins à se rendre dans un café ou un bar, comme le montre le tableau 3.4. Ces résultats indiquent très certainement un effet de l'âge puisque ces participants culturels tendent à être plus jeunes que les Amateurs classiques, et pas seulement un effet de légitimité. Cela pourrait aussi souligner l'implication de ces deux groupes, les Voraces culturels et les Amateurs modernes, dans un processus d'intellectualisation de certaines formes culturelles populaires. Par exemple, un goût pour la variété internationale est surreprésenté en leur sein (même plus que parmi les Connectés), alors qu'il est sous-représenté parmi les Amateurs classiques.

TABLEAU 3.4 / **Fréquentation de bars et cafés au cours des 12 derniers mois**

| | Jamais | Rarement | Régulièrement | Total |
|--|--------|----------|---------------|--------|
| Connectés (n = 428) | 25,0% | 20,3% | 54,7% | 100,0% |
| Amateurs classiques (n = 273) | 39,9% | 25,3% | 34,8% | 100,0% |
| Amateurs modernes (n = 217) | 14,3% | 29,0% | 56,7% | 100,0% |
| Voraces culturels (n = 157) | 12,1% | 19,1% | 68,8% | 100,0% |
| Pourcentages moyens pour tous les 7 types de consommateurs culturels (N = 2 023) | 34,3% | 21,6% | 44,1% | 100,0% |

NOTE: Cramer's V = 0,268; p. ≤ 0,01.

Le tableau 3.4 suggère aussi qu'au vu du résultat pour les Connectés, la nouvelle culture d'écran ne s'oppose pas à d'autres formes de participation culturelle. Donnat (2009) a montré que l'utilisation des « nouveaux » écrans n'empêche nullement, au contraire même, d'avoir une culture de sortie, alors que la consommation de la télévision décroît avec l'intensité de la fréquentation de lieux culturels et de sociabilité. Le tableau 3.5 tend à montrer un schéma similaire: de nombreux types de sorties, et pas uniquement culturelles (exposition/spectacle), sont corrélés positivement à la nouvelle culture d'écran. Inversement, la durée d'écoute de la télévision est corrélée négativement et de manière significative avec tous les types de sorties, excepté les sorties d'attractions. Toutefois, l'intensité de ces corrélations varie selon les genres de sorties. La nouvelle culture de l'écran est moyennement corrélée avec les sorties festives, ordinaires, d'attractions et en plein air, mais ne l'est que faiblement avec les loisirs d'exposition et de spectacle vivant, sans doute parce que ces deux derniers sont liés positivement à l'âge, contrairement aux autres types de sorties. Par contre, il y a moins de variation dans les corrélations qu'ils ont avec la consommation télévisuelle: toutes les corrélations sont faibles. Notons simplement que la corrélation entre les sorties d'attractions et la télévision n'est pas significative, soulignant une opposition encore moins forte entre ces deux types de pratiques. Il n'y a pas d'opposition entre elles.

TABLEAU 3.5 / **Corrélation entre « nouvelle culture d'écran » et sorties**

| Coefficient de Pearson | Exposition ¹ | Spectacle ² | Sorties d'attractions ³ | Sorties festives ⁴ | Sorties en plein air ⁵ | Sorties ordinaires ⁶ |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Nouvelle culture d'écran | 0,154 ⁷ (n = 1994) | 0,187 ⁷ (n = 1871) | 0,319 ⁷ (n = 2014) | 0,463 ⁷ (n = 2006) | 0,301 ⁷ (n = 2007) | 0,408 ⁷ (n = 2021) |
| Télévision | -0,193 ⁷ (n = 1770) | -0,175 ⁷ (n = 1861) | - (n = 2003) | -0,143 ⁷ (n = 1995) | -0,196 ⁷ (n = 1996) | -0,140 ⁷ (n = 2010) |

¹ La méthode statistique que nous avons utilisée pour réaliser ces indicateurs est une analyse factorielle en deux étapes (une phase exploratoire suivie d'une phase confirmatoire). Ces sorties sont liées à la fréquentation de lieux d'exposition (voire d'exposés) à caractère instructif (visites de galerie d'art, de musée, de monument historique, d'exposition d'art, etc.).

² Sorties liées aux spectacles vivants, où la performance des artistes se fait au moment où les spectateurs sont présents (concert de musique classique, opéra, théâtre, spectacle d'humoriste, etc.).

³ Sorties divertissantes qui prennent place dans des lieux d'attraction et de divertissement (zoo, foire, cirque, parc d'attractions, karaoké).

⁴ Sorties extérieures conviviales et festives, faisant partie de la « culture de sorties » (Donnat, 2009): cinéma, concerts pop, rock, folk ou jazz, discothèque, bar et karaoké.

⁵ Sorties liées à la nature et pratiquées à l'extérieur (se promener en forêt, fréquenter des espaces verts en ville, pique-niquer dans la nature et pratiquer une activité sportive).

⁶ Sorties à caractère convivial, somme toute assez courantes et que l'on fait souvent en groupe plus ou moins grand, généralement avec des proches (cinéma, shopping, restaurant, visiter sa famille et ses amis).

⁷ p. ≤ 0,01.

NOTE: Les valeurs aberrantes des variables liées aux sorties ont été retirées.

En règle générale, les quatre groupes étudiés ici consomment la télévision de manière modérée en comparaison avec le reste de la population. Une proportion assez importante de Voraces culturels ne regarde jamais la télévision, comme le montre le tableau 3.6. Comparé au reste de la population, le visionnage de la télévision plus de trois heures par jour en semaine est une pratique sous-représentée au sein de nos quatre groupes. À l'inverse, ils consomment tous davantage de DVD, à l'exception des Amateurs classiques chez lesquels cette pratique est sous-représentée. Les DVD sont particulièrement le fait des Connectés et des Voraces culturels.

TABLEAU 3.6 / **Consommation télévisuelle en semaine par jour**

| | Jamais | Moins de 3 h | Plus de 3 h | Total |
|--|--------|--------------|--------------|--------|
| Connectés (n = 427) | 4,2% | 60,4% | 35,4% | 100,0% |
| Amateurs classiques (n = 269) | 3,7% | 62,1% | 34,2% | 100,0% |
| Amateurs modernes (n = 219) | 1,9% | 60,2% | 38,0% | 100,0% |
| Voraces culturels (n = 156) | 21,2% | 64,1% | 14,7% | 100,0% |
| Pourcentages moyens pour tous les 7 types de consommateurs culturels (N = 2 009) | 5,7% | 47,5% | 46,8% | 100,0% |

NOTE: Cramer's V = 0,285; p. ≤ 0,01.

La consommation intense de jeux vidéo est au centre de la nouvelle culture d'écran et semble caractériser particulièrement les Connectés parmi nos quatre groupes: 42% de ceux-ci jouent régulièrement à des jeux sur console (tableau 3.7).

TABLEAU 3.7 / **Jeux vidéo sur console**

| | Jamais | Rarement | Régulièrement | Total |
|--|--------|----------|---------------|--------|
| Connectés (n = 428) | 46,5% | 11,4% | 42,1% | 100,0% |
| Amateurs classiques (n = 272) | 95,2% | 2,6% | 2,2% | 100,0% |
| Amateurs modernes (n = 217) | 68,2% | 21,2% | 10,6% | 100,0% |
| Voraces culturels (n = 156) | 81,4% | 9,0% | 9,6% | 100,0% |
| Pourcentages moyens pour tous les 7 types de consommateurs culturels (N = 2 020) | 76,0% | 10,6% | 13,4% | 100,0% |

NOTE: Cramer's V = 0,435; p. ≤ 0,01.

L'investissement des Connectés dans les jeux vidéo peut sembler anodin et simplement refléter une nouvelle forme de culture «jeune» qui a une faible portée symbolique. Toutefois, cette interprétation m'apparaît aujourd'hui comme de moins en moins fondée, à l'heure où certains des

musées les plus importants de la planète ont consacré les jeux vidéo comme des expressions artistiques à proprement parler, commençant même à les collectionner (p. ex. Museum of Modern Art [MoMA]). Ils font également partie d'une forme de culture qui est de plus en plus institutionnalisée comme légitime, que l'on pourrait caractériser de *geek*. Récemment, le livre *Reader Player One* d'Ernest Cline (2011), qui repose sur une chasse aux trésors dans une réalité virtuelle devenue une échappatoire dans un monde en perdition, est non seulement devenu un livre à succès mais a été très bien reçu par la critique (récompensé par plusieurs prix). Toutefois, l'intérêt d'une proximité avec la culture numérique ne s'arrête pas à la croissante valorisation des jeux vidéo. Il faut aussi penser à l'importance accrue qu'ont prise les médias sociaux dans nos vies aujourd'hui. Leur utilisation non seulement requiert des compétences qui sont inégalement distribuées socialement, notamment en fonction de l'âge et du niveau d'instruction, mais elle permet aussi de collecter des informations et de développer des contacts sociaux, deux activités davantage adoptées par les Connectés et, dans une moindre mesure, par les Voraces culturels. Les Connectés sont également plus susceptibles de mettre sur pied un site Web ou un blogue qui leur offre une visibilité dans le monde social, leur permet d'être entendus et, éventuellement, influents. Pensons simplement au rôle social accru des vidéoblogueurs, par exemple. Tout cela pousse à considérer ces pratiques numériques émergentes comme intégrant de manière distinctive le capital culturel.

Conclusion

Il y a une dizaine d'années, certains chercheurs ont lancé un appel pour une sociologie culturelle descriptive qui chercherait davantage à décoriquer les goûts culturels, les différentes formes de participation et de connaissance culturelle et à comprendre leurs significations en tant que telles, plutôt qu'à les étudier uniquement à la lumière de leur lien avec des déterminants sociodémographiques (Savage *et al.*, 2005, p. 12). Ce chapitre s'inscrit clairement dans cette lignée. En mettant en avant une multiplicité de profils culturels, qui pourraient tous être perçus, d'une manière ou d'une autre, comme «cultivés», ce chapitre a montré que notre vision du capital culturel doit être mise à jour.

Premièrement, si la culture traditionnellement considérée comme légitime a toujours un rôle essentiel dans l'espace social, il est également clair qu'il y a plusieurs cultures légitimes, notamment une plus établie et

une à caractère moderne. Le jazz est un exemple flagrant d'une forme culturelle qui s'est imposée comme réellement distinctive au cours du siècle dernier, mais ce chapitre a aussi révélé des formes de légitimation de certains produits issus de la culture populaire ou commerciale. L'attrait de la bande dessinée pour les Voraces culturels, qui sont les plus instruits, en est un exemple. Différentes études ont, en effet, décrit le processus de sacralisation par lesquels des formes culturelles populaires sont passées. Regev (1994), par exemple, a souligné comment artistes et critiques ont participé à la reconnaissance de la valeur artistique de la musique rock (ou du moins sous ses formes les plus sérieuses). Johnston et Baumann (2007) ont même analysé la façon dont le hamburger, plat traditionnellement populaire, est devenu prisé par les fins gourmets. En outre, il semblerait bien que des pratiques socialement distinctives n'empêchent pas, dans bien des cas, de prendre part à des activités à caractère ordinaire, voire populaire. Un certain trait omnivore a été observé dans deux de nos groupes les plus actifs culturellement, les Amateurs modernes et les Voraces culturels. Seuls les Amateurs classiques semblent proches des snobs de Bourdieu, mais ils sont aussi en moyenne plus âgés, soulignant un possible remplacement de cohortes.

Toutefois, ces qualificatifs «omnivores» ou «snobs» n'apparaissent en soi que peu intéressants pour comprendre les logiques du capital culturel puisqu'ils ne disent rien sur la composition et le renouvellement de ce dernier. À ce sujet, il est essentiel d'essayer d'identifier de nouvelles pratiques qui peuvent dépendre des ressources inégalement distribuées mais aussi renforcer des inégalités sociales. En ce sens, la nouvelle culture d'écran est clairement un exemple de capital culturel émergent qui devrait faire l'objet de nombreuses études dans le futur.

Bibliographie

- ADORNO, T.W. (1989). «On jazz», *Discourse*, vol. 12, n° 1, p. 45-69.
- BELLAVANCE, G. (2008). «Where's high? Who's low? What's new? Classification and stratification inside cultural "Repertoires"», *Poetics*, vol. 36, n°s 2-3, p. 189-216.
- BELLAVANCE, G., M. VALEX et M. RATTÉ (2004). «Le goût des autres», *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 27.
- BENNETT, T., M. SAVAGE, E. SILVA, A. WARDE, M. GAYO-CAL et D. WRIGHT (2009). *Culture, Class, Distinction*, Londres, Routledge.
- BOURDIEU, P. (1979a). *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979b). «Les trois états du capital culturel», *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.

- CALLIER, L. et L. HANQUINET (2012). « Étude approfondie des pratiques et consommation culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles », *Politiques culturelles – Études*, n° 1, novembre, 62 p.
- CLINE, E. (2011). *Reader Player One*, New York, Random House.
- COULANGEON, P. et Y. LEMEL (2007). « Is "distinction" really outdated? Questioning the meaning of the omnivorization of musical taste in contemporary France », *Poetics*, vol. 35, n°s 2-3, p. 93-111.
- DONNAT, O. (2016). « The Rising Power of Screens: Changing Cultural Practices in France from 1973 to 2008 », dans L. Hanquinet et M. Savage (dir.), *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*, Oxon, Routledge, p. 396-408.
- DONNAT, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication.
- DONNAT, O. (2004). « Les univers culturels des Français », *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 87-103.
- DONNAT, O. (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte.
- FRIEDMAN, S. (2012). « Cultural omnivores or culturally homeless? Exploring the shifting cultural identities of the upwardly mobile », *Poetics*, vol. 40, n° 5, p. 467-489.
- GUÉRIN, M. (2009). « Pratiques et consommation culturelles en Communauté française », *Courrier du Crisp*, vol. 26, n°s 2031-2032, p. 72.
- HANQUINET, L. (2017). « Exploring dissonance and omnivorousness: Another look into the rise of eclecticism », *Cultural Sociology*, vol. 11, n° 2, p. 165-187.
- JOHNSTON, J. et S. BAUMANN (2007). « Democracy versus distinction: A study of omnivorousness in gourmet food writing », *American Journal of Sociology*, vol. 113, n° 1, p. 165-204.
- KARADEMIR HAZIR, I. et A. WARDE (2016). « The Cultural Omnivore Thesis: Methodological Aspects of the Debate », dans L. Hanquinet et M. Savage (dir.), *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*, Oxon, Routledge, p. 77-89.
- LAHIRE, B. (2006). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAMONT, M. (1995). *La morale et l'argent. Les valeurs des cadres en France et aux États-Unis*, Paris, Métailié.
- LIZARDO, O. (2008). « The question of culture consumption and stratification revisited », *Sociologica*, vol. 2, p. 1-32.
- LIZARDO, O. et S. SKILES (2013). « Reconceptualizing and theorizing "Omnivorousness": Genetic and relational mechanisms », *Sociological Theory*, vol. 30, n° 4, p. 263-282.
- LÓPEZ-SINTAS, J. et E. GARCIA-ÁLVAREZ (2002). « Omnivores show up again: The segmentation of cultural consumers in Spanish social space », *European Sociological Review*, vol. 18, n° 3, p. 353-368.
- PETERSON, R. (2005). « Problems in comparative research: The example of omnivorousness », *Poetics*, vol. 33, n°s 5-6, p. 257-282.
- PETERSON, R. et R. KERN (1996). « Changing highbrow taste: From snob to omnivore », *American Sociological Review*, vol. 61, n° 5, p. 900-907.
- PETERSON, R. et G. ROSSMAN (2008). « Changing Arts Audience: Capitalizing on Omnivorousness », dans W. Ivey et S. Tepper (dir.), *Engaging Art: The Next Great Transformation of American Cultural Life*, New York, Routledge, p. 307-342.

- PETERSON, R. et A. SIMKUS (1992). «How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups», dans M.F.M. Lamont (dir.), *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 152-187.
- PRIEUR, A. et M. SAVAGE (2013). «Emerging forms of cultural capital», *European Societies*, vol. 15, n° 2, p. 246-267.
- REEVES, A. (2016). «Age-period-cohort and Cultural Engagement», dans L. Hanquinet et M. Savage (dir.), *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*, Oxon, Routledge, p. 116-131.
- REGEV, M. (1994). «Producing artistic value: The Case of rock music», *The Sociological Quarterly*, vol. 35, n° 1, p. 85-102.
- ROBETTE, N. et O. ROUEFF (2014). «An eclectic eclecticism: Methodological and theoretical issues about the quantification of cultural omnivorism», *Poetics*, vol. 47, p. 23-40.
- ROSSMAN, G. et R. PETERSON (2005). *The Instability of Omnivorous Cultural Tastes over Time*, Philadelphie, California Center for Population Research.
- SAVAGE, M., F. DEVINE, N. CUNNINGHAM, M. TAYLOR, Y. LI, J. HJELLBREKKE, B. LE ROUX, S. FRIEDMAN et A. MILES (2013). «A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment», *Sociology*, vol. 47, n° 2, p. 219-250.
- SAVAGE, M., M. GAYO-CAL, A. WARDE et G. TAMPUBOLON (2005). *Cultural Capital in the UK: A Preliminary Report Using Correspondence Analysis*, Manchester, CRESC, The University of Manchester.
- SCHULZE, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt, Campus.
- VAN EIJCK, K. (1999). «Socialization, education, and lifestyle: How social mobility increases the cultural heterogeneity of status groups», *Poetics*, vol. 26, p. 309-328.
- WARDE, A. et M. GAYO-CAL (2009). «The anatomy of cultural omnivorousness: The case of the United Kingdom», *Poetics*, vol. 37, n° 2, p. 119-145.
- WARDE, A., D. WRIGHT et M. GAYO-CAL (2008). «The omnivorous orientation in the UK», *Poetics*, vol. 36, n°s 2-3, p. 148-165.

Les temporalités du métier de consommateur culturel chez les enfants et les jeunes

Sylvie Octobre

Depuis les années 1980, le poids de la jeunesse dans la société française a considérablement évolué à la fois démographiquement et en termes de représentation. La jeunesse est devenue un objet démographique plus rare, aux contours sociologiques plus incertains. Arguments de précocité et de retardement se mêlent en effet pour décrire ce temps de vie de plus en plus extensif, néanmoins supposé les rassembler en une « classe d'âge », tandis que les mutations générationnelles sont scrutées comme autant de dangers pour une solidarité intergénérationnelle en crise. La recherche a le plus souvent découpé la jeunesse en trois : enfance (peu étudiée en réalité), adolescence et périodes connexes (qui ont concentré le plus grand nombre de travaux, mais selon des périmètres d'âges extrêmement variables) et jeunesse proprement dite (qui correspond en réalité à une attention portée aux modalités de sortie de la jeunesse et d'entrée dans le monde adulte, notamment par la fin des études, la décohabitation parentale, l'accès à l'emploi et à la conjugalité, dont on analyse le plus souvent les difficultés) (Chauvel, 1998 ; Maurin, 2009 ; Peugny, 2009). « Extensivité » que les mutations des conditions de socialisation ont rendue plus problématique encore (De Singly, 2006 ; Durut-Bella, 2006 ; Fize, 1990 ; Pasquier, 2006). Les comportements, choix, goûts culturels sont alors sommés de « dire » l'enfance et la jeunesse, de les décrire et de les caractériser. S'opère ainsi, dans les sciences sociales, ce que les Anglo-Saxons ont nommé « un tournant culturel », qui réfute que la culture soit secondaire par rapport aux autres espaces de la vie sociale, comme l'économie, et insiste pour que soit reconnue la contribution du champ culturel à la constitution même de la société et des liens qui s'y tissent (Bennett, 2013). La culture tient donc une place renouvelée, tant parce

qu'elle est une des caractéristiques, réelle ou supposée, de la classe d'âge «jeune», de sa définition morphologique, depuis les premiers travaux les concernant (Parsons, 1952), que parce qu'elle est censée fonder le terreau commun d'une société dont on scrute les fractures identitaires. Mais aussi parce que les nouveaux modes de consommation culturelle - ce que nous appellerons le «métier de consommateur culturel» - sociologiquement situés, créent de fait des différences, voire des inégalités nouvelles, qui peuvent paraître paradoxales dans un régime culturel massifié, voire démocratisé, qui fait passer pour «identitaires», «expressifs», «authentiques» et «réflexifs» des comportements très standardisés. Qu'est-ce donc que ce métier de consommateur culturel, comment peut-on l'approcher et qu'apporte-t-il à la compréhension des phénomènes de la jeunesse et du champ culturel?

1 / **Le métier de consommateur culturel à la confluence de plusieurs réflexions**

L'intérêt pour le métier de consommateur culturel de l'enfant et du jeune se situe à la croisée de plusieurs questionnements qui tiennent tant aux résultats empiriques et théoriques de la sociologie de la culture et à ses réorientations, qu'à la diffusion de notions psychanalytiques et psychologiques sur les âges de la vie qui s'accordent avec l'individualisme post-moderne, et sa valorisation des expériences individuelles, de la réflexivité créatrice. Ces éléments convergent dans le contexte sociotechnique numérique, qui se caractérise par l'émergence d'une nouvelle mythologie sociale articulée autour des notions d'«intelligence collective» et d'«apprentissage partagé».

1.1 / **La «boîte noire» de la sociologie de la culture**

La sociologie de la culture est fortement structurée par la théorie de la reproduction de Bourdieu, que la sociologie critique se donne pour mission de dévoiler, surtout pour ceux qui en sont les victimes aveugles, comme les jeunes (Bourdieu, 1980a). Le concept central d'«habitus», de ses visions les plus déterministes - comme dans *La reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970) - ou dans ses formulations plus tardives et assouplies - comme dans *Questions de sociologie* (Bourdieu, 1980b) -, articule des dispositions durables, résistantes au changement modulant leur «reprogrammation» éventuelle, transposables, créant des styles de vie

cohérents, dans la reproduction desquels l'école joue un rôle central¹. Si la socialisation familiale y tient une place importante, la manière dont elle s'opère n'est cependant pas réellement décrite. Ce modèle a connu plusieurs déplacements qui ont progressivement repositionné l'enfance et la jeunesse au centre des questionnements.

D'abord, la montée de l'éclectisme a montré que les articulations entre positions sociales et goûts se complexifient (Donnat, 1994), phénomène accentué par le numérique, notamment chez les jeunes. On observe ainsi un certain déclin des profits de distinction attachés à la « haute culture », visible dans le découplage tendanciel entre niveau d'études et investissement culturel légitime, ce qui s'exprime par la place prise par « l'éducation buissonnière » des jeunes, éminemment nourrie aux industries culturelles en marge de l'institution scolaire (Barrère, 2013).

Cette analyse française trouve son pendant américain (et international) dans la figure de l'omnivore (Peterson, 1992), qui a entraîné les chercheurs à repenser les frontières symboliques, la validité des hiérarchies culturelles ainsi que la nature et les principes de la distinction sociale. Quoique sa validité soit encore débattue (Atkinson, 2011 ; Friedman, 2012), deux décennies de duplication du modèle de Peterson dans des contextes nationaux et culturels variés (*Poetics*, 2014) montrent avec une belle constance que les omnivores sont plus nombreux chez les jeunes, éduqués et membres des catégories supérieures.

Le modèle de la dissonance proposé par Lahire (2004), fondé sur une révision du critère d'homogénéité interne des habitus individuels et des styles de vie, confère également aux jeunes une position particulière, parce que ceux-ci présentent plus fréquemment des profils dissonants. Cette théorie, qui invalide la possibilité de l'habitus comme « principe générateur et unificateur de toutes les pratiques », met l'accent sur la variété des expériences socialisatrices et s'intéresse au changement des habitus au cours du cycle de vie. Selon Lahire, la croyance dans le rôle central de la culture légitime dans la formation personnelle baisse, de

1 La théorie de la reproduction s'appuie sur l'idée d'un lien fort entre capital culturel (quantité et type) et position sociale, thèse dite de « l'homologie structurale ». L'habitus chez Bourdieu fait le lien entre socialisation et action des individus. L'habitus est un ensemble de dispositions, schèmes d'action ou de perception (manière de voir, penser, sentir, faire), qui sont le produit de la socialisation de l'individu ainsi que de ses expériences vécues : l'habitus est une sorte de grammaire des comportements. Ses dispositions, selon Bourdieu, sont durables et transposables. Ce second argument est central de son ouvrage *La distinction* (1979) où il explique que les comportements des individus sont cohérents et forment des styles de vie : ainsi, par exemple, le rapport à la nourriture des ouvriers - recherche de mets nourrissants - ou aux vêtements - fonctionnels avant tout - aurait à voir avec leur rapport à l'art - goût du pompier et du « lourd ». Ces deux critères - durabilité et « transposabilité » - font l'objet de débats dont certains sont rappelés dans la suite de ce texte (pour une mise en perspective, voir Cautrès, Chanvrlil et Mayer, 2013).

même que la croyance dans le fait que le développement de citoyens critiques et autonomes se base sur l'obtention d'un savoir résidant dans un nombre restreint de contenus/objets/œuvres (Di Maggio, 1991). Par ailleurs, des produits culturels peuvent être consommés par certains par recherche de stimulation intellectuelle quand d'autres privilégieront la relaxation et la détente. D'autant que les motifs esthétiques ne sont que l'un des leviers de la consommation culturelle parmi d'autres, la sociabilité, réelle ou virtuelle, notamment (Cardon, 2013; Héran, 1998). Enfin, l'extension des réseaux et la transformation des modes de sociabilité et des modes d'accès aux contenus en régime numérique permettent une porosité culturelle croissante, particulièrement visible chez les jeunes, et une dissonance « mécanique » (Cardon, 2008; Lizardo, 2006).

D'autres proposent d'aller plus avant et de considérer que les effets de légitimité de la « haute culture » se sont métissés à la culture populaire pour produire des hiérarchies non plus entre les genres, mais intragenre, donc, là encore, les jeunes sont les acteurs principaux (Glevarec, 2013; Glevarec et Pinet, 2009).

Les trois théories - l'éclectisme, l'omnivorisisme et la pluralité intra-individuelle - sont des modèles qui « ajustent » la théorie de la légitimité culturelle, tandis que le modèle de la tablature dénie toute logique commensurable entre les genres culturels pour admettre des logiques de commensurabilité intragenre, portées elles aussi par les jeunes. De fait, la question de la stratification sociale des pratiques culturelles a été réaménagée de plusieurs manières et a laissé place à une attention portée aux âges de la vie, cycle de vie et effets générationnels.

Enfin, l'émergence d'une sociologie du goût attentive aux modalités concrètes de la délectation et de la consommation, sans lien avec la question de la légitimité (Hennion, 1993), même si elle se fonde sur des postulats très différents des deux approches précédentes, incite, elle aussi, à une approche microsociologique en termes de socialisation plutôt qu'en termes de transmission ou de reproduction.

La fabrication du goût (re)devient donc une question centrale de la sociologie de la culture, replacée dans les socialisations variées, voire hétérogènes des sociétés individualistes et différenciées, et incite non seulement à une approche de la jeunesse, mais de l'enfance, comme lieu de fabrication des habitus premiers. Avec l'avancée en âge, les mobilités géographique, sociale, éducative ajoutent des scènes sociales différentes et procurent de nouvelles expériences « socialisatrices », qui peuvent se combiner ou se confronter, et « reprogrammer » l'habitus. L'attention se porte

non plus sur une socialisation verticale unique, ni sur un schéma de reproduction même dite «interprétative» (Corsaro, 1997), mais sur le puzzle d'influences fragmentées, dans lequel l'injonction à l'épanouissement pèse du même poids sur l'enfant et le jeune que sur les adultes.

1.2 / **L'émergence sociologique du métier d'enfant**

Cet intérêt pour les multisocialisations culturelles suppose donc un autre déplacement, qui fasse émerger la notion de «métier d'enfant», au croisement de la sociologie de l'éducation, de la famille et de la psychologie du développement qui en avait pris le monopole.

L'enfant a longtemps été un objet relativement peu étayé par la sociologie, alors même que celle-ci se soucie de transmission, de reproduction et d'éducation. La tradition durkheimienne réserve une faible place à l'enfant, et fait de lui un être infrasocial : l'enfance est une phase d'intériorisation et l'enfant est conçu comme un objet passif, soumis aux instances de socialisation - famille, école - et imprégné de son environnement économique, social et culturel (Sirota, 2006). Son traditionalisme, sa réceptivité à la suggestion ne peuvent que produire des comportements d'imitation, qui ne justifient pas un intérêt sociologique. La sociologie de Bourdieu a également considéré le «jeune» comme membre d'une catégorie dominée, dont la domination est largement inconsciente et a peu étudié les modes de formation de l'habitus dans l'enfance. Il aura fallu que la méritocratie scolaire achoppe (Beaud, 2002), que la famille se recompose (De Singly, 2007), que la psychologie essaime et que le droit se saisisse de l'enfance - la déclaration universelle des droits de l'enfant est promulguée en 1989 - pour que l'enfant, en tant qu'objet sociologique, affleure.

La sociologie de l'éducation a ainsi longtemps été une sociologie de la scolarisation, et ce sont principalement les difficultés de l'école qui ont promu le regard sur l'enfant : après que les grandes enquêtes de l'Institut national d'études démographiques (INED) aient mis en évidence les inégalités de réussite des élèves, les chercheurs ont fait sortir d'une vision de l'échec scolaire comme une «responsabilité» de l'enfant pour le considérer comme une conséquence possible du système scolaire. Ainsi, le métier d'élève (Sirota, 1993) est devenu un objet d'analyse par les curriculums (curriculum formel, celui des programmes officiels ; curriculum réel : celui du travail effectué par les élèves ; et curriculum caché : celui que les élèves doivent maîtriser sans que cela soit explicitement dit par l'établissement, et dont les dimensions culturelles sont prégnantes). Ce

faisant, les savoirs, savoir-faire et faire-savoir du métier de l'élève sont progressivement décrits de même que ses compétences, contraintes et temporalités, et ses modes de socialisation (apprentissage, imprégnation, imitation, etc.).

Paradoxalement, la notion de « métier d'enfant » apparaît au tournant des années 1970 dans l'univers scolaire chez Kergomard dès lors qu'il s'agit de défendre la transformation des salles d'asile en école maternelle, ce qui suppose de faire entrer la logique familiale et ses effets sur l'enfant dans l'école, sanctuaire républicain dont la vocation, en enlevant les enfants de leur famille d'origine, est de corriger les manquements et inégalités liés aux milieux sociaux, afin de faire advenir des citoyens égaux, enfants de la nation (Monetti, 2005). Chamboredon et Prévot (1973) reprennent la formule, dans une perspective bourdieusienne, pour analyser l'essor et les résultats différentiels de l'école maternelle, en mettant en évidence que les implicites des cultures scolaires achoppent sur certaines cultures familiales. Il s'agira ensuite de comprendre ces « barbares » qui envahissent le système scolaire et les manières dont ils s'adaptent ou répondent à ses exigences ou encore les contournent (Barrère, 1997; Dubet et Martucelli, 1996; Perrenoud, 1994). Ainsi, les expériences culturelles viennent informer les expériences scolaires (Boy et Muxel, 1989; De Singly, 1989; Eidelman et Sirota, 1987) en étudiant les distances culturelles qui séparent les élèves des enseignants.

Parallèlement, les mutations de la famille, devenue plus individualiste, recomposée, et travaillée sur le plan des liens de filiation et de refiliation (Théry, 1998), ont progressivement mis en évidence le souci de l'enfant. Les consommations culturelles des enfants y tiennent une part, puisqu'elles sont identifiées comme des sources de dépenses, de négociation, ou de transmissions (Gissot, Héran et Manon, 1994; Olier, 1999). Les relations familiales sont passées au crible de l'analyse, et l'action propre de l'enfant scrutée avec soin.

Cette découverte de l'enfance par la sociologie n'est pas sans lien avec la propagation des travaux de psychologie, qui avait longtemps conservé un monopole sur l'enfance. Qu'il s'agisse des bénéfices des travaux de Dolto et de son fameux « l'enfant est une personne » ou d'une réponse sociologique au « tout se joue avant 6 ans² », ou de nombreuses publications de vulgarisation psychologique, l'analyse sociologique du grandissement et des socialisations de l'enfant ainsi que de leurs combinaisons

2 Le nombre de publications de médecins et de psychologues de vulgarisation sur le sujet de la « bonne parentalité » est innombrable. Dernier livre à succès en date : Dodson, 2013.

variables dans le temps, trouve enfin sa place institutionnelle au tournant des années 2000 (Sirota, 2006). Cette découverte plurielle du métier d'enfant est enfin intimement liée à la généralisation de la figure de l'individu dans les réflexions de sciences sociales : l'enfant est à la fois le petit individu et l'individu en devenir. Les temporalités de cette découverte, que l'on vient rapidement de rappeler, illustrent les trois phases de conception de l'individu identifiées par Gauchet (2010) : d'abord enfant des institutions sociales (de la famille, de l'école), puis enfant du droit, l'enfant devient un individu « psychologique ».

Les espaces de loisirs culturels sont alors considérés pour l'enfant et le jeune comme des espaces de liberté, d'expérimentation et d'expression tout autant que de développement personnel et d'apprentissage, voire de renforcement des dispositions savantes et scolaires (par notamment les pratiques amateurs). La subjectivité, la réflexivité, le basculement vers l'intime - de la réception de séries télévisées à l'épanchement relationnel (Metton-Gayon, 2009 ; Pasquier, 1999) - deviennent de nouveaux intérêts de recherche.

1.3 / **La « culturalisation » de la vie quotidienne et le métier de consommateur culturel**

Cette double pollinisation - de l'enfance dans la sociologie de la culture et de la culture dans la sociologie de l'enfance - doit à un mouvement plus large de « culturalisation » de la vie quotidienne et des identités. « Culturalisation » par la massification des industries culturelles et la circulation accrue des contenus par le numérique, qui permet des consommations et appropriations domestiques, individualisées et désinstitutionnalisées. « Culturalisation » également par l'importance prise par la présentation - voire la mise en scène - de soi dans des sociétés ou groupes aux fonctionnements moins statutaires et plus affinitaires. « Culturalisation » aussi par hybridation de la culture et de l'*entertainment*, qui fait « culture » de tout ou presque, mais aussi par l'affaiblissement des frontières entre mondes professionnels et mondes amateurs, qui reformule la question du goût et de l'expertise, des modes au wiki et aux pratiques amateurs. Enfin, « culturalisation » qui répand une logique du flux - continu, homogène et apparemment déstructuré - et s'accompagne du développement de trois dimensions fortes : une injonction à la réflexivité, une différenciation et une individualisation croissantes. Ainsi, jamais auparavant des générations n'avaient tiré leur dénomination de phénomènes

culturo-technologiques. Après les *digital natives*, voici le temps de la génération Y : jamais autant les « cultures jeunes » n'avaient été observées et marketées (Dagnaud, 2013).

Dans ce contexte, le métier de consommateur culturel (Octobre, 2013) semble primordial pour deux raisons. D'abord, parce qu'il permet la mise en œuvre d'une *agency* (Prout, 2013; Sirota, 2010), forme d'autodétermination sous contraintes, et sur des sujets culturels qui ménagent et organisent des apprentissages et des réversibilités. Des savoirs et des savoir-faire comportementaux, techniques, relationnels, gustatifs, performatifs, créatifs se mettent en place dans ce métier de consommateur culturel, qui sont liés à un moment du cycle de vie, et sont non seulement révisables, mais révisés au fil de l'avancée en âge pour exprimer l'âge, le sexe, la position sociale, la carrière d'amateurs, etc. Jouer aux jeux vidéo et aux Pokémon, héritage des jeux de la prime enfance, les abandonner pour entrer dans l'idolâtrie de la préadolescence et accrocher des affiches de chanteurs ou danser sur de la *bubble pop*, lire les œuvres de la *chick lit*, qui sera elle-même ensuite vouée aux gémonies pour adopter des goûts et comportements plus « adolescents » : le rock, l'électro, mais aussi les sorties en bandes, les lectures de mangas et les jeux en réseaux... Les changements de goûts et de comportements culturels sont des étapes qui marquent le processus de grandissement et peuvent parfois être vécues comme des ruptures biographiques (Octobre *et al.*, 2010).

Ensuite, parce que ce métier de consommateur culturel se situe de manière saisissante à l'articulation des autres métiers et invite à des négociations entre des régimes divers : entre régime familial, régime scolaire, régime juvénile et régime médiatique. Répondre aux injonctions parentales en matière scolaire pour obtenir des autorisations de sorties, organiser son travail scolaire pour être disponible pour regarder sa série préférée, donner des gages aux copains en jouant au foot avec eux pour pouvoir aussi faire de la danse quand on est un garçon... (*Cahiers du genre*, 2010; *Ethnologie française*, 2010; *Réseaux*, 2011) sont autant d'exemples de ces articulations qui supposent de l'enfant et du jeune qu'il maîtrise les injonctions de chacun des registres, qu'il les articule, les confronte et les hiérarchise dans des contextes particuliers. Car ces articulations ne sont pas figées : elles dépendent des dynamiques relationnelles dans lesquelles il est pris (avec ses parents, avec ses frères et sœurs, avec ses copains, avec ses camarades de classe, avec ses enseignants, etc.), en fonction de son âge, de son sexe, de sa position sociale mais également de sa carrière de consommateur (Octobre *et al.*, 2010). Les consommations culturelles sont en effet à la fois privées et publiques,

intimes et publicisées, elles mettent en jeu les diverses facettes de la présentation de soi (Cardon, 2013) pour soi-même (l'expérimentation et la «subjectivation») et pour les autres (la preuve de la capacité à faire, à dire, à créer). Parce qu'elles servent cette double fonction, circonstanciellement, les consommations culturelles sont multiples, mouvantes et les goûts des jeunes, labiles. Ni *tabula rasa*, ni hyper-compétents³, les enfants et les jeunes développent donc, par ce métier de consommateur culturel, des stratégies, comportements, représentations propres ainsi que des modes de reconnaissance interpersonnelle et collective qui agissent sur leur rapport au monde présent et futur⁴.

2 / **Les trois approches temporelles : rites de passage, transformation individuelle et mutation générationnelle**

Trois régimes de temporalités peuvent être distingués dans le métier de consommateur culturel. Le premier renvoie à des rites de passage, qui scandent les âges et distinguent les classes d'âge entre elles, en créant des traits homogènes internes qui valent autant comme élément de rapprochement au sein de la classe d'âge que comme élément de distinction par rapport aux autres classes d'âge. C'est par exemple choisir ses musiques préférées pour ne plus faire «bébé» et ne pas «faire trop grand» en même temps, partager ce qui sera connu de ses pairs du même âge et fera validation intragroupe. Cette approche suggère qu'il faut rechercher dans les dispositions intrinsèques de chaque rapport aux univers culturels, socialement situées et donc variables sociohistoriquement, l'expression d'un moment du cycle de vie, dont il faut décrire les logiques, les agencements et les conditions et limites de mise en œuvre sociotemporelles.

Le deuxième renvoie aux transformations vécues par les individus dans le processus de grandissement et aux calendriers différentiels, qui peuvent se disjoindre des comportements «normaux» de la classe d'âge en fonction des espaces sociaux dans lesquels ils sont mis en scène, ou

3 L'hypothèse d'hypercompétence est portée par les tenants des technologies numériques et de l'invention d'un consommateur/producteur de contenus (Jenkins, 2006a, 2006b).

4 C'est à leur approche qu'une série de travaux quantitatifs et qualitatifs ont été consacrés en France, depuis le tournant des années 2000. Le ministère de la Culture et de la Communication a ainsi lancé deux grands projets statistiques, l'un par sondage auprès des 6-14 ans (Octobre, 2004) et l'autre par suivi de panel auprès des 11-17 ans (Octobre *et al.*, 2010), et un appel à projet de recherche sur les liens entre enfance et culture (Octobre *et al.*, 2010). Ces travaux quantitatifs ont fait écho aux recherches qualitatives menées en parallèle au sein du réseau de Sociologie de l'enfance (Sirota, 2006) et dans les domaines connexes de la sociologie et de l'anthropologie de la jeunesse et de la famille. Ces recherches ont également été stimulées par un vaste appel à projets de recherche de l'Agence nationale de la recherche.

bien en fonction de caractéristiques individuelles telles que l'âge subjectif, le sexe, la position dans la fratrie, la carrière de consommateur. Être adepte de telle activité ou avoir une passion culturelle par exemple autorise certaines trajectoires culturelles originales et subjectivement vécues comme telles.

Enfin, le troisième renvoie à une approche générationnelle qui suggère que les rapports à la culture et au métier de consommateur culturel sont modifiés par les conditions d'engendrement de l'enfance et de la jeunesse au fil des générations, ces mutations s'imprimant durablement sur celles-ci et perdurant avec l'avancée en âge.

Les trois registres s'imbriquent puisque les contextes d'engendrement de l'enfance et de la jeunesse, catégories, on l'a déjà relevé, extrêmement longues, sont modifiés par les mutations du contexte, notamment en régime d'obsolescence technologique accélérée. Ainsi, les enfants des années 1970, nés avec trois chaînes de télévision et un téléphone fixe, ont connu l'amélioration de l'équipement domestique (avec le magnétoscope puis le lecteur DVD, la généralisation du multiéquipement télévisuel, le passage au numérique, la multiplication des offres audiovisuelles) mais aussi la naissance et la généralisation de l'informatique domestique, d'abord fixe puis mobile et d'Internet. Leur premier terminal culturel est désormais le *smartphone* qui leur permet aussi bien de communiquer, de faire des recherches documentaires, de jouer, d'écouter de la musique, de lire, de photographier et de créer des images et des sons, mais aussi d'effectuer une visite virtuelle de musée ou d'acheter des contenus culturels. De même, âge objectif et âge subjectif sont étroitement liés : bien « faire son âge » en matière culturelle suppose de savoir où se situer sur l'échelle des âges biologiques et d'en connaître les dimensions sociales y compris dans leurs variations interprétatives pour en faire un paramètre de construction identitaire. Ainsi de l'enfance qui dure moins longtemps dans les catégories populaires que dans les catégories supérieures et y est moins longtemps accompagnée, tout comme des variations liées au sexe, les filles étant globalement plus contrôlées dans leurs sorties que les garçons et les attentes en matière de goûts culturels pour les garçons probablement plus stéréotypées (Maigret, 1995 ; Octobre, 2011).

2.1 / **La temporalité des rites de passage**

L'intérêt pour le métier de consommateur culturel comme scansion du cycle de vie vaut dès lors que les choix de consommations et comportements culturels - la première sortie au cinéma, la première télévision

dans la chambre, la première sortie au concert rock, le premier *smartphone* ou ordinateur - sont considérés comme de nouveaux « rites de premières fois » (Bozon, 2002), producteurs de « savoirs minuscules » (Pasquier, 2002) qui construisent, expriment et réifient ou modifient l'identité au fil de l'avancée en âge, parfois plus précisément que les institutions d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse.

En régime médiatique, ces rites ont souvent adopté un caractère local, sans lien évident avec la société dans son ensemble (regarder une série télévisée par exemple), qui, pourtant, socialisent : même si ces rites culturels ne sont pas directement organisés par des instances de régulation, ils peuvent faire l'objet d'encadrements souples (la première sortie au cinéma sans les parents peut néanmoins les mobiliser pour assurer les allers-retours par exemple) et revêtir un caractère collectif et normatif, à travers par exemple les discussions générées par les contenus et consommations culturelles, ou la publicisation par les réseaux sociaux (Octobre *et al.*, 2010).

La question que posent ces rites est celle de l'autonomie culturelle, dont De Singly (2010) rappelle qu'il ne faut pas confondre avec l'indépendance, autonomie qui advient progressivement au cours de la carrière de consommateur culturel, au fur et à mesure qu'une compétence se constitue, est reconnue par les parents, est négociée contractuellement avec eux contre des comportements satisfaisants dans d'autres espaces sociaux : la maison, l'école (Zaffran, 2014), etc. Cette autonomie culturelle, à la fois relationnelle, communicationnelle, vestimentaire et médiatique, relève de la mobilité physique autant que sociale ou psychique. À travers cette autonomie culturelle, c'est l'articulation des métiers d'enfant, d'élève et de copain qui est progressivement retravaillée. Cette autonomie progressive advient à la fois comme fruit de négociations entre des espaces de socialisation distincts (famille, école, groupe de pairs, médias), mais également par le truchement de la construction d'un petit monde à soi : elle prend pour support l'argent de poche, mais aussi les autorisations de sorties et de consommations (durées, moments et contenus). La culture de la chambre, expression popularisée par Livingstone (2002), est un exemple de cette autonomisation et de la négociation nécessaire à son avènement (Glevarec, 2010).

Les scansionnements d'âge se traduisent aussi bien dans les choix culturels que dans les modalités de choix ou les modalités de consommations : passage des conseils parentaux aux fratries (Octobre, 2012) puis aux copains (Octobre, 2004 ; Pasquier, 2006), consommations domestiques qui s'émancipent, notamment par les réseaux et Internet, mais surtout

part dominante de la sociabilité qui devient le support privilégié des choix de contenus culturels (Octobre, 2014a; Pasquier, 2013). Les traits culturels les plus souvent mis en évidence dans le cadre de l'analyse des scansion d'âge par le métier de consommateur culturel sont, d'une part, la stylisation, articulée autour de la musique et du *look*, d'autre part, la sociabilité, qui manifeste une affiliation à un groupe et une distinction à l'égard d'un autre et vaut en tant que telle, et enfin, la place importante laissée aux émotions et à leur partage.

Ce type d'approche, par traits internes et espaces de socialisation, permet de décrire des calendriers différentiels (figure 4.1) d'accès au métier de consommateur culturel du type suivant en fonction de « moments » qui adviennent au fil des âges, mais qui peuvent être réversibles et ajustables (Octobre *et al.*, 2010).

On le voit, ces traits diffèrent du modèle parsonien pour au moins trois raisons. D'abord, par l'extension du champ social couvert : grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC), la culture ado débord les frontières du collège et du lycée, lieu de la culture adolescente chez Parsons (Octobre, 2014a; Octobre *et al.*, 2010; Zaffran, 2014). Ensuite, parce que la massification de la culture adolescente s'est accompagnée d'une disparition de sa radicalité : les transmissions familiales opèrent, les conflits culturels semblent peu nombreux (Octobre et Jauneau, 2008; Lahire, 1995). Enfin, parce que le caractère genré de ces cultures adolescentes semble croissant, alors même que les institutions d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse ont été gagnées par la mixité (Octobre *et al.*, 2010).

Cette logique des scansion d'âge porte à la multiplication des découpages. Si l'on note une relative faiblesse des travaux portant sur les consommations culturelles de la petite enfance, pour des raisons de difficultés méthodologiques mais aussi probablement de manque d'intérêt sociologique, en revanche, ils se sont multipliés sur la période entourant l'adolescence, dont Parsons avait fait l'épicentre de la jeunesse et qui concentre les recherches parce qu'elle se distingue de plus en plus de l'enfance (dépendance psychologique, affective ou matérielle complète à l'égard des parents) et de la jeunesse (forme de semi-indépendance alliant grande autonomie de la vie personnelle et attributs incomplets de l'indépendance économique) qui l'encadrent. « Adonnaissance », préadolescence, adolescence, postadolescence, voire « adulescence » viennent tenter de décrire des moments du cycle de vie, caractérisés par divers niveaux d'autonomie de choix, depuis les libres antennes jusqu'aux journaux spécialisés, en passant par les réseaux sociaux. Cette multiplication

FIGURE 4.1 / Approche des classes d'âge par les calendriers différentiels: l'exemple des 10-17 ans

| | | | | | | | | |
|----------------------------|---------------------------------|--|--|---|--|----|----|----|
| Agenda culturel | Consommations culturelles | Médias traditionnels, lecture et sport | Disparition de la lecture de livres et multiplication des loisirs | Entrée dans le multimédia | Centrage sur l'ordinateur et l'écoute musicale | | | |
| | Sorties culturelles | Sorties culturelles encadrées légitimes | Pratiques en amateur | Désencadrement progressif des sorties (cinéma) | Sorties juvéniles, nocturnes et autonomes (cinéma, boîte de nuit, concert) | | | |
| | Mise en scène de soi | Sorties de loisirs ludiques (cirque, parc d'attractions) | Sorties de loisirs spectaculaires (match) | Affichage des appartenances et des goûts culturels | | | | |
| | Attachement | Décoration de la chambre axée sur la filiation et les goûts enfantins (animaux, famille) | Les loisirs culturels généraient moins d'attachement que le sport | Culturalisation croissante des attachements | | | | |
| Régime de pluralité | Métier d'enfant | Absence d'autonomie réelle | Autonomie de goûts (restriction momentanée des invitations out) | Autonomie culturelle et relationnelle croissante | Autonomie relationnelle notamment via les moyens de communication et les invitations | | | |
| | Métier d'élève | Métier d'élève prend une place importante dans le métier d'enfant | Résorption progressive de l'importance du métier d'élève pour l'enfant mais conservation d'une place dans la négociation familiale | Retour du métier d'élève différentielle selon les orientations scolaires | | | | |
| | Métier de jeune | Logique de filiation | Mutation du réseau : augmentation de sa taille et reconfiguration avec passage au collège | Logique d'affiliation | Logique d'expressivité psychologique (être, sentiment) | | | |
| | Métier de consommateur culturel | Début d'autonomisation par les équipements en propre et statut de consommateur de produits culturels | Place importante et croissante des objets culturels | Développement de l'expressivité matérielle et passage à l'autonomie de choix de consommation (faire, goûts) | Vers un métier de consommateur culturel ? | | | |
| Moment culturel | | Moment ludique, lecteur, et sportif axé sur la filiation | Ouverture du champ des possibles et chute de la lecture | Tournant culturel (développement de l'articulation pour soi pour autrui et culturalisation des identités) | Expressivité des goûts et des sentiments | | | |
| Âge biologique | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |

Source: Octobre et al. (2010, p. 85).

des catégories se double d'une incertitude sur leurs bornes : ainsi, pour Gauchet (2004), la préadolescence commence à 8 ans, quand pour De Singly (2006), elle va de 10 à 12 ans. Par ailleurs, filles et garçons ne vivent pas ces passages au même moment, ni à la même vitesse, les filles entrent plus vite dans les cultures adolescentes tout en conservant plus longtemps les comportements liés à l'enfance et aux incitations familiales que les garçons (Octobre *et al.*, 2010). Enfin, cette multiplication des catégories engendre également une « structuralisation » de la division sociale en classes d'âge (Qvortrup, 2009).

2.2 / Les temporalités des transformations vécues

Cette approche catégorielle permet de saisir les trajectoires individuelles et leurs décalages, entre les frontières d'âges biologiques, sociales et institutionnelles. Mais elle est le plus souvent aveugle à ce que la construction sociale de l'âge, collective et individuelle, doit aux âges vécus, aux dimensions psychologiques, saisissables notamment par les représentations, les émotions, les identifications, les attachements des enfants et des jeunes eux-mêmes dans une activité ou une consommation (Julien, 2014).

Cette reconsidération opte pour un passage à la réflexivité du goût, à l'attention à la « performativité » de l'âge et accompagne le glissement dont nous avons précédemment parlé qui va de la socialisation culturelle à l'autonomie culturelle. Elle incite à passer des contenus culturels comme purs signes à des contenus culturels comme objets agissants, des individus mus par les phénomènes sociaux à des individus acteurs et coconstructeurs de leurs pratiques dans ou avec des collectifs, dans le cadre de dispositifs analysables. Elle incite également à observer les modalités concrètes de consommations et à réintroduire la dimension du corps dans les analyses : corps grandissant, corps consommant, corps montré ou caché dans certaines de ces consommations (Diasio, 2014 ; Mardon, 2006).

Ce faisant, l'attention portée aux âges vécus, par la sociologie de l'expérience et le retour des émotions notamment dans l'analyse des processus d'attachement, met en évidence l'articulation des deux traits - autonomie et dynamique - comme éléments centraux dans les processus de socialisation contemporaine (Cicchelli, 2013). Ainsi, les travaux sur les constructions genrées par les objets et contenus culturels (Baker, 2010 ; Monnot, 2009) font le plus souvent œuvre d'analyse de ces temporalités vécues et des effets de ces expériences sur les trajectoires

individuelles : ces travaux ont fait apparaître combien la question des temporalités est centrale dans l'analyse des bifurcations et des braconnages du genre (Buscatto, 2014). Cette perspective incite également à revoir la question de la socialisation culturelle dans un modèle général de la mobilité culturelle que les travaux quantitatifs avaient imaginé au tournant des années 1980 : si les expériences de l'enfance et le milieu familial ne pèsent que partiellement sur la détermination du stock de capital culturel (Di Maggio, 1982), reste à décrire comment s'articulent les multisocialisations auxquelles les enfants sont confrontés en grandissant avec la socialisation familiale, dite primaire, et comment l'enfant construit sur ces bases multiples une cohérence psychique interne qui s'exprime dans les comportements culturels parfois clivés.

2.3 / **Les temporalités des mutations générationnelles**

Troisième approche temporelle du métier de consommateur culturel : l'approche générationnelle. Celle-ci permet de passer au crible des mythologies culturelles concernant les jeunes générations en analysant les mutations morphologiques des univers culturels au fil des générations, c'est-à-dire de réfléchir sur les questions de transmissions et de dynamiques culturelles, sur les éléments communs et les mutations intergénérationnelles.

En France, la dimension contestataire héritée des jeunesses des années 1960-1970 marque durablement la représentation des jeunes et l'on ne compte plus les commentaires abasourdis qui accompagnent la publication des résultats des enquêtes *Valeurs* où l'on découvre que les jeunes opèrent à certains égards un retour vers des valeurs d'autorité et d'ordre dans le domaine social : les cultures jeunes devraient être contre-culturelles (Galland et Roudet, 2012). Ce rapprochement des valeurs des générations met en question la logique culturelle comme le signale Galland :

Le paradoxe est que le rapprochement des générations en termes de valeurs - c'est-à-dire concernant l'orientation générale des comportements dans la vie sociale - semble se combiner à un éloignement culturel et à l'affaiblissement des courants traditionnels de la socialisation et de la transmission culturelle, c'est-à-dire à l'affaiblissement du rôle de la famille et de l'école dans la transmission culturelle et des valeurs légitimes (Galland, 2006, p. 60).

S'agit-il d'affaiblissement ou de reconfiguration ?

Par ailleurs, la massification de la scolarité et de l'enseignement supérieur a favorisé le développement d'un parangon étudiant en matière culturelle, hérité quant à lui de la sociologie critique des héritiers de Bourdieu : le modèle étudiant se généralise-t-il sur le plan culturel et ce faisant, rend-il les pratiques culturelles plus indifférentes aux origines sociales (Patureau, 1992) ? Cette question classique est renouvelée par la révolution numérique qui s'accompagne dès son origine d'une promesse démocratique : avec le numérique, la démocratisation de la culture - voire de l'exercice éclairé de la citoyenneté - devait progresser (Cardon, 2010). Enfin, les mutations des perceptions des classes d'âge, entre précocité accrue de certains phénomènes et allongement de la jeunesse culturelle, oscillent entre diagnostic d'extension de la culture adolescente et jeunisme étendu.

Qu'observe-t-on ? Si l'on analyse les évolutions des pratiques culturelles des jeunes dans les enquêtes *Pratiques culturelles des Français* (Octobre, 2014b), l'éclectisme des jeunes croît de génération en génération depuis les années 1980, partiellement pour des raisons mécaniques ayant trait à l'inflation de l'offre disponible, mais il reste très marqué par les lois de la stratification sociale et génère des exclusions plus dures car plus rares. Par ailleurs, le parangon étudiant fait bien plus figure d'isolat que de modèle, puisque les différences intrajuvéniles semblent aller croissant, entre ceux qui ont des pratiques diverses et intenses et ceux qui sont en retrait, voire exclus de la vie culturelle. Ces différenciations vont croissant en fonction du sexe, du niveau de diplôme et de l'origine sociale. Mais surtout, ce qui compte, ce n'est plus tant le niveau de diplôme acquis que l'état d'étudiant et le mode de vie, ponctuel et transitoire, qui l'accompagne. En outre, en 20 ans, les âges des univers culturels connaissent des mutations importantes, à la fois de précocité et de retardement, qui interdisent une lecture univoque : certaines pratiques vieillissent au fil des générations, quand certains rapports à la culture au contraire rajeunissent, ce qui laisse à penser que la puissance des effets générationnels croît face aux effets d'âge. Enfin, les « médiacultures » (Macé et Maigret, 2005) sont devenues un programme éducatif alternatif, en marge des institutions de socialisations, qui procurent certes un terrain commun à chaque génération (fait de références, d'émotions, etc.), mais plus encore des îlots de compétences affinitaires peu reliés entre eux, fonctionnant par compréhension additive et idéologie de la collaboration, bien loin des traditionnels modes de transmission et d'apprentissage culturels. Le métier de consommateur culturel semble donc

connaître une fragmentation au sein de la jeunesse, en des modalités contrastées, et parfois opposées, mais qui cohabitent sans conflit majeur : il n'est donc pas certain que la notion de « culture jeune », telle qu'elle a été inventée dans les années 1960 en France, c'est-à-dire homogène intrinsèquement et contre-culturelle extrinsèquement, ait encore un sens. La culture jeune n'est plus - seulement - une culture adolescente, elle n'est plus contre-culturelle, et elle éclate en une myriade de cultures locales et mobiles, électives et sélectives, dans un contexte où les relations ont pris un sens nouveau. Celles-ci sont devenues plus centrales dans la définition des générations (l'identité est définie par le cercle d'amis, et non plus par les passions comme autrefois, le choix des amis précède celui des activités et il est plus important d'être avec que de faire) et la diffusion des TIC accompagne et amplifie ce phénomène. Dans ce cadre, la conception essentialiste de la culture cède le pas à une conception interactionniste : c'est dans l'interaction que se construisent les goûts, règles et normes culturelles. La prédominance du régime affinitaire et électif tend à donner un pouvoir classant très fort à l'apparence et à la mise en scène de soi, y compris lorsqu'elle est réversible : elle exige de ce fait un travail réflexif accru, qui est lui aussi clivant. Cette gestion concurrentielle du métier de consommateur culturel contribue notamment au renforcement des identités sexuées dans un contexte général de mixité croissante dans les espaces obligés (école, sur longue période), mais où les relations ne sont pas devenues plus fluides entre les sexes, avec la résurgence de repli au sein de groupes affinitaires de même sexe dans les consommations et sorties culturelles.

Conclusion : les mystères du métier de consommateur culturel

Ces trois approches temporelles, souvent imbriquées, permettent de saisir les multiples dimensions du métier de consommateur culturel, et, à travers lui, les mutations qui affectent la condition enfantine et juvénile. Si la dimension statutaire des identités juvéniles est peu affectée par le champ culturel - encore que le fort développement de pratiques d'amateurs-experts au sein de communautés spécialisées puisse faire apparaître des formes de reconnaissance « statutaire » ponctuelles, gagées sur la compétence culturelle en jeu -, les dimensions relationnelle, comportementale, émotionnelle et symbolique le sont nettement, et de manière croissante. Ce trait favorise deux postures opposées : l'une de déploration d'un monde qui s'éteindrait sous les assauts des industries culturelles et de

la massification de la circulation des contenus culturels, y compris auto-produits (et qui fournit le terreau des paniques morales); l'autre de réenchantement par l'*empowerment* démocratique des enfants et des jeunes que permettent la domestication des équipements de consommations et de production culturelle et la facilitation de création liée aux outils numériques. Pourtant, de Carr (2011), chantre de la première posture, à Serres (2012), qui défend plutôt la seconde, il y a un monde: celui des pratiques réelles, des temporalités vécues et des mutations générationnelles portées par le métier de consommateur culturel. La fragmentation des univers culturels des jeunes, la réversibilité de leurs rapports à la culture et aux compétences induites, la volatilité de leurs intérêts qui n'a d'égale que la diversité de leurs choix, la combinaison complexe des socialisations dans une carrière de consommateur culturel qui se nourrit d'expériences parfois aussi précoces que banales, la transformation des transmissions vers des formes plus plastiques, d'intérêt ou de représentations plutôt que de pratiques et d'attitudes... tous ces traits sont des lignes de tension pour les modèles explicatifs de la sociologie de la culture comme de la sociologie de l'enfance (ou du genre). Y répondre plus précisément supposera dans le futur une articulation étroite des questionnements portant sur les cycles de vie, les temporalités vécues et les mutations générationnelles, qui fasse la part belle aux plus jeunes âges de la vie, encore peu étudiés par la sociologie... Des premières comptines, des premières histoires, des chansonnettes, on sait peu de choses et moins encore sur l'effet que cette imprégnation précoce produit, ou pas, sur les dispositions culturelles, pas plus qu'on ne sait avec certitude si une exposition à la diversité - des contenus culturels, des socialisations culturelles, etc. - produit des individus plus souples face à l'intégration d'expériences culturelles ultérieures, nouvelles et différentes... Le métier de consommateur culturel de l'enfant et du jeune recèle encore bien des mystères.

Bibliographie

- ATKINSON, W. (2011). « The context and genesis of musical tastes : Omnivorousness debunked, Bourdieu buttressed », *Poetics*, vol. 39, p. 169-186.
- BAKER, S. (2010). « Musique pop et séduction : "It's not about candy, it's about sex" », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 31-38.
- BARRÈRE, A. (2013). *L'éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin.
- BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris, Presses universitaires de France.

- BEAUD, S. (2002). *80% au bac et après? Les enfants de la démocratisation sociale*, Paris, La Découverte.
- BENNETT, T. (2013). *Making Culture, Changing Society*, Londres/New York, Routledge.
- BOURDIEU, P. (1980a). «La jeunesse n'est qu'un mot», dans *Questions de sociologie*, Paris, Seuil, p. 143-154.
- BOURDIEU, P. (1980b). *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970). *La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOY, D. et A. MUXEL (1989). «Études sur les attitudes des jeunes de onze à dix-sept ans à l'égard des sciences et techniques», *Culture technique*, n° 20, p. 20-34.
- BOZON, M. (2002). «Des rites de passage aux premières fois: une expérimentation sans fin», *Agora*, n° 28, p. 29-35.
- BUSCATTO, M. (2014). *Sociologies du genre*, Paris, Armand Colin.
- CAHIERS DU GENRE (2010). «Les objets de l'enfance», *Cahiers du genre*, n° 2.
- CARDON, D. (2013). «Liens faibles et liens forts sur les réseaux sociaux», *Cahiers français*, n° 372, p. 61-65.
- CARDON, D. (2010). *La démocratie Internet. Promesses et limites*, Paris, Seuil.
- CARDON, D. (2008). «Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du Web 2.0», *Réseaux*, n° 152, p. 93-137.
- CARR, N. (2011). *L'Internet rend-il bête? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*, Paris, Laffont.
- CAUTRÈS, B., F. CHANVRIEL et N. MAYER (2013). «Retour sur l'hypothèse de "l'homologie structurale": les déplacements des catégories sociales dans l'espace politique français depuis *La Distinction*», dans P. Coulangeon et J. Duval (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 327-337.
- CHAMBOREDON, J.-C. et J. PRÉVOT (1973). «Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- CHAUVEL, L. (1998). *Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France.
- CICCHELLI, V. (2013). *L'autonomie des jeunes: questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*, Paris, La Documentation française.
- CORSARO, W. (1997). *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.
- DAGNAUD, M. (2013). *Génération Y: les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, Paris, Presses de Sciences Po.
- DIASIO, N. (2014). «Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence», *Recherches familiales*, vol. 1, n° 11, p. 31-41.
- DI MAGGIO, P. (1991). «Social Structure, Institutions and Cultural Goods: The Case of the United States», dans P. Bourdieu et J.S. Coleman (dir.), *Social Theory for a Changing Society*, Boulder, CO, Westview, p. 133-167.
- DI MAGGIO, P. (1982). «Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students», *American Sociological Review*, vol. 47, n° 2, p. 189-201.

- DODSON, F. (2013). *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, Marabout.
- DONNAT, O. (1994). *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte.
- DUBET, F. et D. MARTUCELLI (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURUT-BELLA, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- EIDELMAN, J. et R. SIROTA (1987). «Des petits rats en bibliothèque : pratiques culturelles à la bibliothèque des enfants du Centre G. Pompidou», *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. 32, n° 5, p. 420-429.
- ETHNOLOGIE FRANÇAISE (2010). «Nouvelles adolescences», *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1.
- FIZE, M. (1990). *La démocratie familiale*, Paris, Presses de la Renaissance.
- FRIEDMAN, S. (2012). «Cultural omnivores or culturally homeless? Exploring the shifting cultural identities of the upwardly mobile», *Poetics*, vol. 40, p. 467-489.
- GALLAND, O. (2006). «Les évolutions de la transmission culturelle : autour des réseaux et espaces d'appartenance», *Informations sociales*, n° 6, p. 54-65.
- GALLAND, O. et B. ROUDET (2012). *Une jeunesse différente? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, Paris, INJEP/La Documentation française.
- GAUCHET, M. (2010). «Trois figures de l'individu», *Le Débat*, vol. 3, n° 160, p. 72-78.
- GAUCHET, M. (2004). «La redéfinition des âges de la vie», *Le Débat*, vol. 5, n° 132, p. 27-44.
- GISSOT, C., F. HÉRAN et M. MANON (1994). «Les efforts éducatifs des familles», *INSEE Résultats*, n° 62-63.
- GLEVAREC, H. (2013). *La culture à l'ère de la diversité*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- GLEVAREC, H. (2010). «Les trois âges de la culture de la chambre», *Ethnologie française*, vol. XL, n° 1, p. 19-30.
- GLEVAREC, H. et M. PINET (2009). «La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements», *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 3, p. 599-640.
- HENNION, A. (1993). *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.
- HÉRAN, F. (1998). «La sociabilité, une pratique culturelle», *Économie et statistique*, n° 216, p. 3-22.
- JENKINS, H. (2006a). *Convergence Culture*, New York, New York University Press.
- JENKINS, H. (2006b). *Fans, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture*, New York, New York University Press.
- JULIEN, M.-P. (2014). «Circulation des objets et identifications : la construction du genre et de l'âge chez les enfants de 9 à 13 ans», dans S. Sinigaglia-Amadio (dir.), *Enfance et genre*, Nancy, PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.
- LIVINGSTONE, S. (2002). *Young People and New Media*, Londres, SAGE Publications.
- LIZARDO, O. (2006). «How cultural tastes shape personal networks», *American Sociological Review*, vol. 71, n° 5, p. 778-807.
- MACÉ, E. et E. MAIGRET (2005). *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin.

- MAIGRET, E. (1995). « "Strange grandit avec moi". Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super-héros », *Réseaux*, vol. 13, n° 70, p. 79-103.
- MARDON, A. (2006). *La socialisation corporelle des préadolescentes*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 13.
- MAURIN, E. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris, Seuil.
- METTON-GAYON, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet: « Tu viens sur MSN? »*, Paris, L'Harmattan.
- MONETTI, V. (2005). *De l'élève à l'enfant*, Paris, Institut national pour la recherche pédagogique.
- MONNOT, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui: l'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement.
- OCTOBRE, S. (2014a). « Les enfants du numérique: mutations culturelles et mutations sociales », *Informations sociales*, n° 181, p. 52-60.
- OCTOBRE, S. (2014b). *Deux pouces et des neurones*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- OCTOBRE, S. (2013). « Le quatrième métier de l'enfance: le métier de consommateur culturel », *Champs culturels*, n° 25, p. 15-19.
- OCTOBRE, S. (2012). « Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs », *Informations sociales*, n° 173, p. 49-58.
- OCTOBRE, S. (2011). « Du féminin et du masculin: genre et trajectoires culturelles », *Réseaux*, n°s 168-169, p. 15-35.
- OCTOBRE, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française.
- OCTOBRE, S., C. DETREZ, P. MERCKLÉ et N. BERTHOMIER (2010). *L'enfance des loisirs: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- OCTOBRE, S. et Y. JAUNEAU (2008). « Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, p. 695-722.
- OLIER, L. (1999). « Combien nous coûtent nos enfants? », dans *Données sociales, la société française*, Paris, Institut national de la statistique et des études économiques.
- PARSONS, T. (1952). « Age and sexe in the social structure of the United States », *American Sociological Review*, vol. 7, n° 5, p. 604-616.
- PASQUIER, D. (2013). « Sociabilités et sortie au théâtre », *Culture études*, vol. 1, n° 1, doi: 10.3917/cule.131.0001.
- PASQUIER, D. (2006). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PASQUIER, D. (2002). « Les "savoirs minuscules": le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe », *Éducation et sociétés*, vol. 2, p. 35-44.
- PASQUIER, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- PATUREAU, F. (1992). *Les pratiques culturelles des jeunes*, Paris, La Documentation française.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Éditeur.
- PETERSON, R.A. (1992). « Understanding audience segmentation, from elite to mass omnivore and univore », *Poetics*, vol. 21, n° 4, p. 243-258.
- PEUGNY, C. (2009). *Le déclassement*, Paris, Grasset.
- POETICS (2014). « Art at the Crossroads: The Arts in Society and the Sociology of Art », *Poetics*, numéro spécial, n° 43.

- PROUT, A. (2013). « Retour sur la nouvelle sociologie de l'enfance », dans S. Octobre et R. Sirota (dir.), *L'enfant et ses cultures*, Paris, La Documentation française/Ministère de la Culture et de la Communication.
- QVORTRUP, J. (2009). « Childhood as a Structural Form », dans J. Qvortrup, W. Corsaro et M.S. Honig (dir.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 21-33.
- RÉSEAUX (2011). « Pratiques culturelles et enfance sous le regard du genre », *Réseaux*, numéro spécial, n°s 168-169.
- SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*, Paris, Éditions Le Pommier.
- SINGLY, F. DE (2010). « Jeunesse et pouvoir sur soi », *Agora Débats/Jeunesse*, vol. 3, n° 56, p. 25-33.
- SINGLY, F. DE (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- SINGLY, F. DE (2006). *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin.
- SINGLY, F. DE (1989). *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan.
- SIROTA, R. (2010). « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance d'une classe d'âge », dans S. Octobre (dir.), *Enfance et culture*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- SIROTA, R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA, R. (1993). « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 85-108.
- THÉRY, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, Paris, Odile Jacob.
- ZAFFRAN, J. (2014). « Entrer au collège, sortir de l'enfance : la part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants », *Revue des sciences sociales*, n° 51, p. 126-133.

La transmission et la recomposition de l'archipel culturel à l'adolescence

Joël Zaffran

Depuis la théorie de la critique sociale du jugement (Bourdieu, 1979) et la mise au jour des stratégies de conservation de la table des valeurs culturelles (Bourdieu, 1979, 1984), la transmission culturelle (c'est-à-dire les goûts et les préférences acquis dans l'enfance et qui perdurent à l'âge adulte) fait l'objet d'un débat entre les tenants du modèle de l'omnivore (Peterson, 1992, 2004), qui insiste sur un élargissement des goûts classiques des catégories supérieures à des goûts populaires, et les tenants d'un éclectisme par hybridation de la culture cultivée et populaire qui brouille l'échelle de la légitimité (Coulangeon, 2003 ; Donnat, 1994), notamment à cause du climat familial (Mohr et Di Maggio, 1995) ou de la rencontre des dispositions de l'acteur et du contexte social (Lahire, 1998). En matière de goûts musicaux, le débat porte sur la « colonne de Bourdieu » (goût classique en haut contrairement au goût populaire en bas) sapée par le modèle de la tablature qui rend compte de la nouvelle distribution sociale des goûts et du jugement social entre les amateurs de musique. Ceux-ci forment des cliques cohésives grâce au partage de la musique et aux discussions que l'écoute occasionne. Le modèle vertical de la colonne cède la place au modèle horizontal de l'*archipel* formé par le positionnement de chacun selon les genres musicaux, et conduisant à des jugements sociaux de tolérance entre les univers de goûts (Glevarec et Pinet, 2009).

Cette notion d'archipel n'est pas réductible du reste à la distribution contemporaine des goûts musicaux, et son usage métaphorique peut éclairer la socialisation comme l'ensemble des déplacements successifs entre les sphères sociales par lesquelles l'individu transite, et qui interviennent dans la composition et la recomposition de ses goûts et

préférences. Appliquée à l'adolescence, cela revient à concevoir la socialisation comme une tension entre les ressources et les contraintes propres à chaque île, sachant que la plus centrale et la plus étendue est, à cet âge de la vie, l'île scolaire du fait de l'importance des enjeux de la massification scolaire, et du temps qu'il faut consacrer à l'école (Pronovost, 2004; Zaffran, 2010). Mais l'adolescence est aussi un cheminement, lent ou rapide, vers l'affranchissement des adultes et des institutions afin de gagner en autonomie sociale. L'archipel culturel se compose ainsi de la famille au sein de laquelle les relations de l'enfant avec la fratrie, les parents ou les aïeux influent sur la transmission culturelle, et de l'école, où l'adolescent se confronte aux normes produites par la culture juvénile dont la puissance peut niveler les goûts (Pasquier, 2005). Outre la famille et l'école, les structures éducatives hors de l'école et les zones intermédiaires dotées de moyens d'expression culturels sont le siège de *partenaires réciproques* qui renforcent ou contrarient les dispositions acquises. À ce titre, le goût pour la lecture des adolescents ne procède pas d'un canal unique de transmission (la famille), mais, d'une part, des apprentissages scolaires qui viennent en complément de la socialisation familiale, d'autre part, des magazines pour adolescents qui contrecarrent le versant lettré du livre. Enfin, la radio, la télévision et Internet (Buckingham, 2010; Glevarec, 2005; Lardellier, 2006; Livingstone et Bovill, 2001; Pasquier, 1995, 1999) participent aussi aux évolutions culturelles et, plus largement, à la transformation de soi.

Ces îlots de socialisation contribuent à l'éloignement progressif, mais inexorable, de l'adolescent du monde de l'enfance et à l'affranchissement relatif de la socialisation familiale. C'est précisément à cette condition que le glissement d'un « nous » familial à un « nous » générationnel se fait, et que les multiples offres d'appartenance à la jeunesse font prendre conscience du caractère relatif de l'appartenance familiale (De Singly, 2006). L'enjeu à l'adolescence est donc de se démarquer du soi enfant pour avoir la bonne « taille symbolique » (Octobre *et al.*, 2010). Dans ce cas, comment l'adolescent parvient-il à gagner ou perdre la partie, grâce à qui ou à cause de qui? Quelle est la part des pratiques culturelles dans la logique de démarcation, et comment se recomposent-elles?

Les enquêtes quantitatives de Sylvie Octobre retracent le cheminement culturel d'un individu identique, depuis son enfance jusqu'à son entrée dans la grande adolescence. Quatre fois, entre 2002 et 2008, la sociologue a observé la même cohorte d'enfants et étudié l'évolution de leurs loisirs, de leurs centres d'intérêt et de leur attachement à ces pratiques. Les résultats permettent de voir comment l'avancée en âge

réorganise les agendas de loisirs, puis de cerner les activités qui fonctionnent comme des marqueurs objectifs de la position de l'enfant sur l'échelle des âges. Cette approche présente pourtant des limites qui tiennent à sa méthode: l'approche quantitative ne permet pas de saisir les remaniements subjectifs qui interviennent lors des déplacements dans l'archipel culturel, alors que le changement de pratiques est révélateur du jeu de recomposition des influences de la famille, de l'école ou des pairs qui interviennent dans la construction des préférences à l'enfance, et que l'adolescent recompose quand il ne les abandonne pas. Cette recomposition est un processus plus ou moins conscient et plus ou moins affirmé en vertu duquel l'adolescente ou l'adolescent se retire brusquement ou progressivement des modèles qu'elle ou il a intégrés par les instances de socialisation primaire (la famille et l'école) dès lors qu'elle ou il se place sous l'influence d'autres instances de socialisation ou qu'elle ou il prend de la distance avec elles.

Notre propos s'organise autour de deux activités que l'on considère comme emblématiques du processus de la transmission et de recomposition de l'archipel culturel: les pratiques héritées à l'enfance et à forte légitimité scolaire comme la lecture, le théâtre ou les musées; la recomposition à l'adolescence de l'écoute et de la pratique musicales. Ces activités ne sont pas exhaustives. Elles permettent du reste de traiter de la production et de la recomposition des pratiques des adolescents par leur articulation aux instances principales de socialisation: la famille, l'école, les pairs, car si notre objectif est de mettre au jour la dépendance ou l'autonomie des adolescents à l'égard de ces trois instances, il est aussi de prendre la mesure des écarts qui les séparent des héritages culturels¹.

1 / **Les loisirs « légitimes » au rebut: la lecture, les musées et le théâtre**

Parmi les activités « légitimes » auxquelles les adolescents se réfèrent, la lecture présente des atours ambivalents. Décriée par certains, adorée par d'autres, elle est différemment appréciée. Trois catégories de lycéens se

1 Sur un plan méthodologique, une cinquantaine d'entretiens individuels ont été réalisés avec des élèves de 15 ans, que nous avons rencontrés dans trois lycées de la ville de Bordeaux et son agglomération, choisis en fonction du profil social des élèves. Cela a permis d'obtenir, toutes proportions gardées, un échantillon sinon représentatif, du moins relativement acceptable du fait du contraste des profils sociaux. La grille d'entretien explore quelques domaines de l'archipel culturel qui appartiennent au registre des loisirs « légitimes » (la lecture, le musée, le théâtre, la musique) ou pas; elle repère ensuite la part de la famille, de l'école et des pairs dans la formation des goûts, anciens et nouveaux.

dessinent dont la part est peu ou prou identique aux enquêtes nationales sur la lecture (Horellou-Lafarge et Segré, 2007) : les faibles lecteurs et les lecteurs moyens d'une part, les gros lecteurs d'autre part. Pour les plus éloignés de la pratique, la lecture est avant tout une contrainte imposée par l'école à laquelle il faut se soumettre sans trop avoir le choix. Les jeunes de notre échantillon lisent uniquement ce qui est « obligatoire », c'est-à-dire demandé par le professeur de littérature. Certains expliquent le manque d'attrait pour la lecture par une préférence pour les activités plus « remuantes » - sortir, faire du sport -, ne supportant pas cette activité trop statique. D'autres n'y voient aucun attrait, et la définissent avant tout comme ennuyeuse. Mais c'est aussi la lecture en soi qui ne va pas sans poser quelques difficultés. La lecture d'un roman classique ou d'une pièce de théâtre leur semble difficile, car cela demande un effort de concentration et de réflexion qu'ils ne sont pas disposés à faire, moins par manque de moyens intellectuels que par un manque d'attrait. Cela prend plus de relief chez les adolescents les plus éloignés de la culture classique pour qui l'incompréhension du texte l'emporte souvent sur leur bonne volonté et leur effort de lecture :

Y'a quelques livres qui sont pas trop mal, comme Les caprices de Marianne, mais là, celui qu'on est en train de lire, Andromaque, c'est avec des vers et des rimes, je trouve ça horrible à lire. Je ne comprends rien. On se demande si ce qu'ils écrivent, ce n'est pas que pour faire des rimes et si ça veut vraiment dire quelque chose. (Anthony)

1.1 / **La lecture passion et la lecture contrainte**

Les ouvrages proposés en classe sont souvent jugés éloignés des préoccupations actuelles des lycéens et sans grand intérêt, à l'image de Maxim qui ne perçoit pas l'utilité des lectures étudiées au lycée : « *Franchement, je trouve ça inutile, je ne vois pas ce que ça va m'apporter plus tard. Alors pour les commentaires, il faut se motiver.* » À ce sujet, son camarade Anthony précise que ses lectures sont depuis son entrée en seconde à la surveillance de sa mère : « *Ma mère, elle me surveille. Elle me demande tout le temps "t'en es où?". Elle met la page, il faut que je lui dise là où j'en suis. Parce qu'avant, je ne lisais pas les livres qu'on me donnait et maintenant, elle s'est mise à me suivre* » (Anthony).

À côté des ouvrages imposés en cours de français et à propos desquels les parents veillent à leur bonne lecture, les « petits lecteurs » se tournent parfois vers les magazines. Plus attrayante que les ouvrages littéraires,

souvent en lien avec une « activité passion » (sportive, musicale ou technique²), cette lecture a l'avantage d'être sélective, et de répondre à un intérêt direct pour un sujet donné. Les magazines de sport, de musique, d'actualité, de mode, ainsi que la « presse *people* » sont en l'espèce les plus diffusés. Toutefois, peu de jeunes sont individuellement abonnés. Les abonnements sont plutôt souscrits par les parents et, dans la majorité des cas, les revues font l'objet d'un achat en kiosque, au numéro. Cet achat dépend par ailleurs du genre : les garçons se tournent plus facilement vers les magazines de sport et les filles vers les revues de mode, les autres thèmes sont indifféremment lus par les deux sexes.

Pour les jeunes (en petit nombre) qui lisent d'autres choses « en plus » des ouvrages proposés dans le cadre du lycée, le rapport à la lecture est moins uniforme que dans le groupe des « faibles lecteurs ». La lecture leur apparaît suffisamment attrayante pour être pratiquée au-delà de la contrainte scolaire, et être considérée comme un moyen agréable d'occuper son temps. Cependant, le statut des œuvres n'est pas perçu de façon identique. Certains apprécient la lecture quelle qu'elle soit, tandis que d'autres établissent une distinction entre la lecture scolaire et la lecture pour soi. Il y a les lectures pour le lycée, « *qu'on lit sans lire* », et les lectures personnelles qu'on s'apprête à « dévorer » parce que l'histoire va plaire. Il y aurait ainsi plusieurs lectures : celles auxquelles on se plie, qu'on ne choisit pas, et celles qui sont désirées, par conséquent plus fortement appréciées. Cette opposition entre lecture scolaire et lecture pour soi est relativisée par les lycéens pour qui la lecture dans le cadre de l'école leur a permis de découvrir des auteurs et d'approfondir leur œuvre, après coup, dans le cadre d'une lecture personnelle. Les livres ne les quittent jamais : « *Je peux lire aussi dans la journée, dès que j'ai un moment en fait. J'ai toujours un livre dans mon sac et même au lycée, entre midi et deux ou entre deux cours [...]* *Je peux lire dans toutes les situations* », insiste Julie.

Pour ceux-là, la lecture est ici une « activité passion » qu'ils assouvissent grâce à la bibliothèque familiale. Le choix des livres se fait dans le stock de ceux déjà disponibles à la maison, parfois à l'image de ce que nous dit Léa à la suite de la lecture d'un des parents : « *Je commence à piquer les livres de ma mère. J'ai par exemple découvert Anna Galvalda.* » Toutefois, les jeunes n'hésitent pas à se faire offrir ou à acheter les titres récents qu'ils désirent. La découverte de ces derniers se fait par le biais du bouche-à-oreille ou par la lecture d'articles de presse. Les échanges

2 C'est par exemple le cas d'un jeune scolarisé dans un lycée professionnel en mécanique moto et passionné par cela. La lecture et l'achat de magazines spécialisés lui permettent de rester en prise avec sa passion.

entre amis sont présents, mais ils sont assez rares. Dans ce cas, cela suppose des goûts identiques et des amis avec un niveau de lecture au moins égal au sien.

En plus des parents³, les grands-parents jouent un rôle plus soutenu dans la diffusion des livres et dans l'affirmation du goût pour la lecture. Quelques lycéens (cinq au total) ont bénéficié de prêts, voire de dons de la part de ces derniers :

Ma grand-mère paternelle m'influence à lire, elle a une grande bibliothèque et souvent, elle m'en donne. Donc je récupère plein de bouquins. Ce n'est pas le genre que je lis d'habitude, mais j'ai bien aimé [...] Je suis vraiment contente parce qu'il y en a qui sont super vieux, qui datent d'avant la Première Guerre mondiale. J'essaie de les garder en bon état, si une page se défait, je la remets vite. J'ai l'impression d'avoir récupéré un peu de l'histoire familiale. (Yoni)

Assiste-t-on pour autant à une influence de la pratique de lecture des jeunes par leurs parents et, plus largement, par leur famille? Si les adolescents voient dans la lecture l'occasion de renforcer certains avantages scolaires, cette perception est largement partagée par les parents qui n'hésitent pas à promouvoir cette activité. Plusieurs lycéens disent clairement avoir été soumis à des pratiques d'incitation à la lecture dès le plus jeune âge. Il s'agissait le plus souvent de lectures conseillées par les parents ou d'abonnements à des revues spécialisées. Le goût pour la lecture viendrait donc des parents («*ma mère m'a transmis la maladie de la lecture*», précise Alizée) parce qu'ils entretiennent l'appétence pour la lecture en soi ou, plus prosaïquement, parce qu'ils interviennent directement dans le choix des ouvrages à lire. L'exemple le plus frappant est celui de Léa dont la maman l'encourage, une année à l'avance, à lire les livres programmés pour le baccalauréat :

Oui, ma mère nous a toujours poussés vers les livres. Elle nous mettait des livres entre les mains, elle nous disait tu devrais lire ça ou ça. Mais elle nous laissait aller là où on voulait. C'est vrai que des fois, elle me dit tu devrais plutôt lire ça. Là, elle m'achète beaucoup, beaucoup de classiques pour le bac français. (Léa)

3 Dans ce domaine, l'influence de la fratrie est assez limitée mis à part quelques lycéens qui déclarent s'intéresser aux ouvrages de leurs aînés. Un lycéen nous dit avoir été influencé dans sa pratique par un frère plus jeune et deux lycéennes nous ont expliqué avoir fait découvrir le goût de la lecture à leurs petites sœurs. Cette influence a été vécue ou perçue de façon particulièrement positive, comme l'occasion de partager avec l'autre un intérêt commun.

Il reste que deux lectrices font part de l'incompréhension des parents à leur goût de lire. Dans ce cas, la lecture est plutôt associée par des parents non lecteurs à une activité qui isole et désocialise l'enfant : *« Mes parents me disent souvent “tu devrais arrêter de lire et venir avec nous”. Parce que quand je lis, souvent je m'assois sur mon lit et je ne bouge plus. Donc, eux, ils font leurs petites affaires et ils ne me voient plus »* (Julie).

Dans l'ensemble, l'attrait pour ce loisir « légitime » reste au final assez faible, et sa pratique très ponctuelle, le plus souvent à l'initiative des parents qui jouent en l'espèce un rôle spécifique dans l'initiation et la transmission du goût pour les livres. L'intervention de l'école est très limitée, et quand elle est pratiquée dans un cadre scolaire, la lecture est ressentie comme une contrainte.

1.2 / **Le musée et le théâtre : une expédition expéditive**

Dans le cas de la lecture, l'école n'est pas une passeuse de passion. C'est aussi le cas de la visite des musées perçue comme « ennuyeuse », « lassante », « sans intérêt ». Cette vision rébarbative tient au caractère peu spontané de l'activité. Habituellement, les adolescents s'y déplacent pour accompagner leurs parents ou dans le cadre d'une sortie scolaire. Les œuvres exposées ne font pas toujours sens. Cependant, une petite minorité d'adolescents, surtout des filles, apprécient les musées dès lors que la contrainte scolaire est levée. Une visite demande à la fois de la concentration et une capacité d'écoute difficiles à tenir quand les déplacements se font avec le groupe scolaire : *« Je n'aime pas quand c'est dans le cadre du lycée, parce que là, attention, on doit bien se tenir, on est chronométré, on doit avoir des horaires et tout ça. Moi je préfère la visite pour le plaisir »* (Typhaine).

Ceux qui apprécient aller dans les musées sans un tiers scolaire considèrent néanmoins que le temps consacré aux visites doit être expéditif. Faute de quoi, les informations trop abondantes et la médiation culturelle trop empreinte d'académisme auraient vite fait de les décourager. Les œuvres sont rapidement regardées, et peu d'attention est portée aux explications muséales. En somme, l'aménagement muséal du temps et de l'espace trouve peu de résonance chez les adolescents :

J'aime bien faire un musée à mon rythme et pas avec le guide là qui parle « nananana ». Franchement on peut passer trois heures alors qu'on peut passer une heure bien complète vite fait, bien fait. Au lieu de passer trois heures. De toute façon, on va se rappeler d'un tableau sur quatre cents alors ! (Wisama)

J'y suis allée quand j'étais en CM1, au musée d'Aquitaine et au Musée d'histoire naturelle avec ma classe. Sinon, quand on va en vacances, quand on visite, on va dans des musées. Mais sinon, je n'aime pas vraiment ça. Je trouve ça un peu mort. C'est triste. Et puis, il faut lire des grands panneaux. On regarde des tableaux, mais il y a plein de tableaux et pour s'en souvenir, après... (Sonia)

Les possibilités d'accès au musée se révèlent largement discriminantes sur un plan social. Alors que la grande majorité est allée au moins une fois au musée dans le cadre scolaire, les jeunes d'origine favorisée ont, au sein de leur cadre familial, des occasions plus nombreuses de côtoyer ces lieux en dehors de l'école. Les visites se font durant les vacances scolaires, lors d'un voyage en famille, avec le «grand classique» des musées parisiens. La visite des musées est souvent associée avec un voyage dans la capitale: «Moi j'ai fait tous ceux de Paris. Franchement! Je les ai faits avec ma mère parce que mon père travaillait. J'ai fait genre: le Louvre, le quai Branly, le quai d'Orsay, j'avais fait la tour Eiffel, bon ce n'est pas vraiment un musée, mais j'avais fait tout Paris» (Valentin). La visite d'un lieu culturel est inhérente au voyage en famille, et au désir des parents de s'y rendre: «Les musées, non, j'y vais rarement. On y va plutôt quand on voyage. Là, je suis allée à Paris, il y a quelques mois, donc on a fait des musées. De toute façon, c'est plutôt quand on part en vacances, mais sinon, on n'y va pas!» (Charlotte). Du reste, les représentations du musée varient peu parmi les adolescents: quel que soit l'univers social et scolaire dans lequel ils évoluent, les musées captent peu leur intérêt. Le sentiment le plus répandu est que les informations sont difficiles à mobiliser après la visite, car il y règne une impression de déjà-vu: «Une fois qu'on y est allé, on a tout vu» (Benjamin).

La proximité avec le théâtre est nettement plus forte qu'avec le musée. Un nombre non négligeable (12 au total) est monté sur scène (cirque, comédie musicale), mais l'expérience est de courte durée. Peu en effet la poursuivent plusieurs années. Le théâtre soulève ainsi un paradoxe: activité appréciée des adolescents, elle est délaissée au lycée. Deux raisons sont invoquées: le manque de temps et son élitisme. Une adolescente a ainsi clairement affirmé ce point de vue, faisant une distinction franche entre théâtre classique et café-théâtre qu'elle trouve à la fois plus accessible et plus distrayant:

Moi, ce que j'aime bien, c'est les comédies, genre le café-théâtre. Ça je trouve ça cool, je trouve ça marrant. On se détend l'esprit. Tandis que le «Grand théâtre», bon, là, il faut bien avoir lu la pièce pour

comprendre ce qu'il se passe sur scène. Ce n'est pas mon truc, j'ai pas envie de me prendre la tête. Ça peut être beau, je n'y suis jamais allée vraiment, mais ça ne m'attire pas, c'est un peu... je trouve que c'est un peu prise de tête. En fait, j'y colle une étiquette et pour moi, c'est les bourgeois qui vont là-bas. Il faut être bien tenu, tout ça, et moi, ça ne me plaît pas! (Armelle)

Peu déclarent par conséquent aller plusieurs fois dans l'année au théâtre et apprécier ce genre de sorties. Ceux-là y vont en compagnie de leurs parents qui soit ont souscrit un abonnement dans une salle de spectacle, ou qui se tiennent régulièrement informés des programmations de l'année, soit s'y rendent de façon ponctuelle, sans que cela prenne un caractère régulier. Tous n'ont pas apprécié l'expérience, trouvant les spectacles « décalés », « surprenants », peu à leur goût, à l'image de cette adolescente qui déclare : « *Mes parents m'ont amenée une fois au théâtre, c'était un truc moderne, mais ça ne m'a pas plu!* » (Julie). L'écrasante majorité n'est allée qu'une seule et unique fois au théâtre, le plus souvent pour aller voir, avec leur professeur, une pièce qui était inscrite au programme de français. Quand elle assure son rôle de médiation culturelle, l'institution scolaire influe peu sur l'appétence envers les loisirs « légitimes⁴ ».

2 / **De la bonne pratique et écoute de la musique**

Le passage d'une activité à l'autre est facilité par la mise à disposition de nombreux produits culturels à l'accès facile. Cela conduit, dans certains cas, à l'emboîtement d'une activité pratiquée depuis l'enfance avec une activité pratiquée plus récemment. Frédéric par exemple apprécie de jouer à la trompette des morceaux liturgiques le dimanche matin à l'église de sa commune, et aime jouer du rock avec sa guitare électrique les autres jours de la semaine. Disposant d'un ordinateur dans sa chambre, il va régulièrement sur des sites de musique qui proposent des tablatures de guitare en téléchargement. Il consulte aussi des sites dévolus à la trompette qui proposent aussi des partitions en téléchargement. Son attrait tardif pour le rock ne s'est pas fait au détriment du registre liturgique. Bien au contraire, il concilie des registres différents, voire extrêmes : le rock ne se substitue pas à la musique liturgique, mais les deux coexistent au sein de son archipel culturel.

4 À l'instar du théâtre, la fréquentation de l'opéra est rare. Quelques lycéens y sont toutefois allés, le plus souvent pour « voir ce que c'était » et accompagner un parent ou une grand-mère.

Qu'ils soient musiciens ou pas, tous apprécient écouter de la musique. L'écoute est constitutive de la vie des adolescents : elle les accompagne quotidiennement, ponctue et rythme la journée entre temps libre et temps scolaire, du matin jusqu'au soir. Elle s'écoute dès le matin, sur les temps de trajet entre le domicile et le lycée, durant les pauses et les interclasses, le soir en faisant les devoirs ou, tout simplement, au coucher pour rêver ou trouver le sommeil :

J'écoute tout le temps de la musique. Le matin, je me lève, j'écoute de la musique. Je déjeune en musique, je me couche en musique, je me prépare et je me maquille en musique. Partout chez moi, il y a de la musique, il y a une chaîne, il y a une radio à la cuisine, à la salle de bains, dans le salon aussi. (Typhaine)

L'écoute est plutôt solitaire. Elle se fait par le biais de différents supports comme la chaîne hi-fi, l'ordinateur ou le lecteur MP3 dont la grande majorité des lycéens de l'échantillon sont dotés. Bien que cette nouvelle technologie permette une écoute non sédentaire, la musique est diffusée le plus souvent dans la chambre, à des moments où l'adolescent se retrouve seul. Bien que moins fréquente (cela concerne cinq lycéens de l'échantillon), l'écoute de morceaux peut se faire entre frère et sœur, à l'image de cette lycéenne qui partage avec son frère une passion pour la musique celtique : « *On prend beaucoup de temps à chanter ensemble, on écoute les CD ensemble, on les compare. On peut passer des journées à ça* » (Morgane). En revanche, la musique est l'objet de nombreux échanges entre adolescents. Les morceaux, et notamment les nouveautés, se copient, se téléchargent, sont envoyés via MSN ou les téléphones portables. Les dernières sorties alimentent les conversations, et la découverte de nouveaux styles musicaux ou de nouveaux groupes est souvent le fait des amis :

Au niveau de la musique, moi je suis très vieux rock. Mes amies m'ont fait découvrir des groupes qui étaient sympa et que je n'aurais pas écoutés en temps normal. Vers lesquels je ne serais pas allée forcément. Alors, moi aussi, je leur ai fait écouter des vieux groupes de rock, qu'elles aiment. (Sophie)

L'écoute de la musique est largement influencée par le développement des outils multimédias (Cardon et Granjon, 2003), et les adolescents ne s'y trompent pas : ils connaissent parfaitement les sites et les adresses électroniques d'écoute gratuite des dernières sorties ou des titres plus

rare. Le téléchargement illégal est loin d'être systématique pour cette raison, mais aussi à cause du désir de soutenir un groupe peu connu et peu diffusé : « *Les CD en général, je ne me les grave pas, je préfère les acheter parce que pour le chanteur, déjà, c'est mieux parce qu'en plus ils ne sont pas très connus et s'ils font plus de ventes, ils seront plus connus* » (Frédéric).

Internet permet par ailleurs d'avoir accès à bien d'autres services. Pour les musiciens, il offre la possibilité de récupérer gratuitement des partitions ou des tablatures de guitare. Il permet, en outre, de s'équiper en instruments et de les acquérir, à des prix plus avantageux que dans le commerce :

Ma guitare, elle vient d'Allemagne. J'ai tout acheté sur Internet. Ma batterie risque de venir de Paris. La guitare de mon père risque de venir d'un autre magasin en Allemagne. Les tablatures, ça se télécharge sur Internet, il y a des sites gratuits. (Geoffrey)

Toutefois, il est intéressant de noter que l'ordinateur ne détrône pas pour autant certains autres vecteurs de diffusion plus anciens. La radio reste, par exemple, particulièrement prisée, en règle générale en solitaire dans la chambre à coucher⁵. Les modes d'écoute sont très différents selon les moments de la journée : le matin, l'écoute de la radio est exclusive. Le soir, elle accompagne d'autres activités : faire les devoirs tout en clavardant sur Internet, lire, téléphoner, etc. Les pratiques s'entremêlent, révélant l'existence d'une multiactivité (Octobre, 2008) qui s'adosse à une abolition des contraintes temporelles par l'utilisation de supports technologiques propices à la démultiplication des modes de consommation depuis un endroit unique (la chambre en l'occurrence).

La pratique musicale est souvent lancée par les parents ou par l'entourage familial, lui-même mélomane, et a commencé au primaire ou au collège, en tout cas bien avant l'entrée au lycée. Pour ancienne qu'elle soit, la pratique est encore associée à un véritable plaisir, et à un moment spécifique dans l'emploi du temps. Elle permet de décompresser, de s'évader, d'éprouver des émotions fortes. Elle est synonyme aussi de découverte et d'accès à de nouveaux univers culturels. Avant de parvenir à ce niveau d'émotions, il aura fallu dépasser l'épreuve de l'enseignement musical. Largement calqué sur le fonctionnement scolaire, celui-ci est vécu comme une pression à la réussite qui vient renforcer la pression déjà exercée par le cadre scolaire. Parmi les 15 instrumentistes

5 Les trajets en voiture sont également propices à l'écoute des stations préférées.

de l'échantillon à avoir suivi des cours en école de musique, la plupart avouent que le stress lié aux épreuves et aux évaluations a eu, à plusieurs reprises, raison de leur amour pour l'instrument. C'est l'injonction des parents à continuer qui les a empêchés d'abandonner.

La pression parentale n'a pas empêché la recherche d'un compromis, par exemple en continuant la musique mais après avoir abandonné les cours en école de musique pour privilégier les cours particuliers. Cette pratique est l'expression d'une forme de recomposition culturelle qui illustre à la fois la prise de distance à l'égard de l'autorité et de l'intervention parentales, et la réappropriation d'une activité au regard de la façon dont le jeune souhaite, lui-même, la pratiquer :

Je fais du piano. J'ai commencé dans une école de musique et après, j'en ai fait chez moi avec un prof. Là j'ai arrêté les cours, mais j'en fais pour moi. J'ai arrêté cette année, mais j'ai commencé à 6 ans. Ma mère m'a obligée à en faire quand j'avais 6 ans. Et jusqu'à mes 13 ans, j'ai détesté ça, mais vraiment! J'en faisais, parce que j'étais obligée d'en faire mais vraiment, je haïssais ça parce qu'en fait, je n'aimais pas les profs. Et un jour, j'ai eu une super prof et, depuis, j'adore! (Camille)

Il y avait une période où je voulais vraiment arrêter et les parents m'ont poussée pour pas que j'arrête et je les remercie encore. Mais maintenant avec le prof à la maison, ça me plaît [...] Si je peux, j'envisage de continuer mais juste pour me faire plaisir, pas de présentation, ni rien. (Yali)

Parfois, l'arrêt des cours en école de musique va de pair avec un changement d'instrument. Là encore, l'affirmation des goûts personnels se fait au détriment des goûts initialement influencés par les parents. Elle traduit une forme d'affirmation de soi et de réappropriation de son intérêt pour la musique :

TIPHAINÉ *En fait avant je faisais de la flûte, donc ça m'a soulé.*

Q. *Tu en faisais en école de musique ?*

TIPHAINÉ *Oui, en fait la même que maintenant mais en fait je continuais surtout pour ma mère, et à un moment, j'avais 13 ans, 14 ans, ça ne m'a plus plu du tout. Donc j'ai dit, j'arrête. Parce que c'était de la flûte à bec et, vraiment, la flûte à bec, c'est l'esprit baroque, Moyen Âge*

et tout et moi ça ne me plaisait pas et donc vu que j'écoutais de plus en plus de rock, j'ai eu envie de me mettre à un instrument plus rock. Bon la batterie je ne me voyais pas trop jouer de la batterie, je me voyais beaucoup plus jouer de la guitare et donc pendant un mois j'ai tanné mes parents et finalement j'ai pris contact avec un prof de guitare. Là ce n'était pas l'école de musique, c'était aux Échoppes à Pessac, ils donnaient des cours particuliers, donc j'ai commencé la guitare.

Loin des contraintes de l'école, et avant tout centré sur la motivation de la personne à jouer d'un instrument, l'apprentissage en cours particuliers est souvent l'occasion d'accéder à des répertoires plus proches des styles musicaux que les jeunes affectionnent réellement (rock, variétés, pop, etc.) et de redécouvrir le plaisir de jouer. Il ouvre sur une autre façon de faire de la musique :

NORINE *Moi, je fais du piano aussi, ça doit bien faire 12 ans.*

Q. *Donc tu dois avoir un bon niveau ?*

NORINE *Ben j'ai un bon niveau mais je ne travaille pas assez. Pendant cinq, six ans, j'allais dans une école et l'on travaillait beaucoup, beaucoup, et là depuis trois, quatre ans, c'est un prof qui vient à la maison, donc c'est un rythme plus tranquille, je m'entends bien avec lui.*

Q. *Tu fais un peu ce que tu veux ?*

NORINE *Voilà, je peux bosser un peu ce que je veux. Avant c'était surtout du classique pour apprendre les bases et, maintenant, c'est plus des morceaux variés, de variété, donc je me fais vraiment plaisir.*

La pratique musicale est souvent une « activité refuge » qui, sans occulter d'autres formes de loisirs, occupe une très grande partie du temps libre. Elle définit les réseaux amicaux et les relations sociales de l'adolescent qui s'inscrivent de ce fait dans des liens forts de l'entre-soi musical. L'attitude de Vincent est à cet égard emblématique. Il a découvert la guitare il y a deux ans grâce à un ami qui l'a initié, et qui continue de le faire progresser. Il consacre plusieurs heures par jour à la pratique de l'instrument, et joue parfois de façon intensive, notamment le week-end. Cette

activité a complètement détrôné ses autres passe-temps comme les jeux vidéo. Elle l'a par ailleurs ouvert à de nouveaux styles musicaux qu'il considérait peu avant la découverte de l'instrument. Ne suivant aucun cours de musique, il recherche sur Internet des partitions et des techniques qui puissent faire évoluer son jeu. Il ambitionne, d'ici quelque temps, de faire partie d'un groupe de rock et rêve de pouvoir, un jour, se produire sur scène. La guitare lui donne envie de découvrir d'autres instruments et de développer son goût pour la musique :

Oui, en fait je le voyais [son ami], il arrivait à faire les mélodies et moi je n'y arrivais pas parce que je n'avais pas assez d'expérience. Au moment où ça commence à sonner, on se dit là c'est parti et puis ça devient de plus en plus complexe et on commence à jouer des vrais morceaux comme lui et là, on se dit c'est génial! (Vincent)

Abordons maintenant l'évolution, voire la radicalisation, du genre musical.

Les goûts musicaux se transforment progressivement, voire radicalement, au contact des amis du lycée, et l'écoute de la musique s'est elle-même intensifiée depuis l'entrée en seconde. La musique est ainsi partie prenante de la sociabilité adolescente par le partage des morceaux et les débats qu'elle suscite, ce qui contribue à consolider la cohésion entre pairs (Glevarec, 2005). L'adoption de goûts identiques renforce la communication et l'entente au sein du groupe par des goûts communs rendant possibles une connivence culturelle et une plus grande proximité relationnelle. En partageant des goûts musicaux identiques, les adolescents défendent par ailleurs l'appartenance à un style bien marqué et à une mouvance clairement identifiée et identifiable, ce faisant renforcent leur adhésion au groupe. Parfois, les goûts musicaux ont été influencés par les parents. Si cela a pu se faire de façon active par l'écoute prolongée, dès le plus jeune âge, d'artistes ou de styles musicaux spécifiques (un jeune lâchera par exemple lors de son entretien : « *Mon père, il m'endormait quand même avec du AC/DC sur 33 tours donc, c'est dur de passer à côté!* »), cela a pu, également, se faire de façon détournée par la redécouverte et l'emprunt de la discographie parentale :

Q. *Est-ce que tu saurais expliquer d'où viennent tes goûts musicaux?*

CAMILLE *Je pense que c'est l'influence de mes parents en fait. Tout ce qui est vieux rock, tout ça, c'est leur époque. Alors mes parents, ça fait longtemps que la flamme du vieux rock s'est éteinte, mais moi, il m'arrive souvent de prendre leurs vinyles et de les passer. Ça met la pèche un peu dans la maison, mais ils aiment toujours. Et puis je leur fais découvrir de nouveaux groupes qu'ils apprécient souvent aussi. Parce qu'en fait, on a à peu près les mêmes goûts. On a beaucoup de goûts en commun.*

Le rock, le R'n'B et le rap sont les trois genres musicaux qui sont majoritairement écoutés. Ce dernier est l'exemple même de la recomposition des goûts musicaux qui peut voir le jour entre le collège et le lycée. Style particulièrement dominant durant les années de collège, il perd progressivement de son importance au lycée, au profit du rock, du R'n'B ou de la soul, surtout chez les filles. Des attitudes assez marquées s'illustrent d'ailleurs à l'égard du hip hop : soit les lycéens l'encensent et développent pour lui un vif intérêt au point qu'il devienne le genre musical exclusivement écouté, soit ils le rejettent radicalement et, avec lui, l'ensemble des attributs culturels et sociaux dont il est porteur (langage, habillement, contestation sociale, etc.).

L'affirmation des goûts musicaux est largement définie par le genre. Alors que le R'n'B, la pop, le zouk, les comédies musicales, sont préférés par les filles, le rap, le métal, le hard rock et la techno sont plébiscités par les garçons. Certains styles musicaux appréciés des deux sexes font par ailleurs apparaître des différences. En matière de rock par exemple, si les préférences vont majoritairement à des groupes contemporains de la scène internationale ou de la « nouvelle scène » française (quelques lycéens ont toutefois cité des artistes confirmés ou des figures mythiques du rock, tels que Bob Dylan ou Elvis Presley par exemple), la référence à certains groupes, parmi les premiers du top 50, se révèle exclusivement féminine. On constate cependant une certaine uniformisation des goûts qui n'empêche pas l'affirmation de goûts plus personnels. Lorsqu'un style musical ne fait pas l'unanimité au sein du groupe de pairs, cette différenciation rompt, rarement, les relations amicales :

J'adore trop Tagada Jones. C'est des textes engagés, avec un style un peu punk. C'est mon meilleur pote qui me l'a fait découvrir grâce à Myspace. En fait, on se fait tous découvrir des trucs et c'est bien ça!

Quand il y en a un de nous qui parle d'un nouveau truc qu'il aime, on écoute, au moins par curiosité. Et si on n'aime pas, on n'aime pas. Si on aime, on aime! (Antoine)

Frédéric, il essaie de me faire découvrir le métal, mais j'aime pas du tout, c'est pas possible! (Léa)

Si l'affirmation de ses goûts musicaux passe souvent par une mise en conformité avec le groupe des pairs, elle est aussi le moyen de soutenir ses préférences et de se démarquer des autres. La musique est tout autant le moyen par lequel on s'associe au groupe que celui par lequel on s'en détache. Plusieurs jeunes ont affirmé leur singularité en affichant des goûts très personnels, et en revendiquant l'écoute d'une musique différente, plutôt en marge des goûts habituellement partagés par les autres adolescents. Frédéric et Geoffrey sont adeptes de métal, Yoni se revendique de la musique emo, Wisama assume pleinement son goût pour la comédie musicale, Antoine clame haut et fort son attirance pour la variété et le disco, tandis qu'Armelle reste attachée au «coupé-décalé», musique traditionnelle africaine largement diffusée dans son pays d'origine. Quant à Ilya, il insiste sur l'émotion que lui procure le jazz même si cette musique est souvent associée, par ses meilleurs amis, à la catégorie «*des musiques de vieux*». Si ces remarques attribuent des étiquettes selon l'inclination de chacun, elles ne portent pas atteinte aux relations entre les pairs dont les préférences en matière musicale sont pourtant différentes. La «tyrannie de la majorité» (Pasquier, 2005) ne semble pas peser de manière égale sur tous les adolescents puisque des marges de liberté individuelle existent et sont utilisées pour s'engager sur des voies qui sont à rebours de celles empruntées par autrui. Plus largement, ces préférences excentriques indiquent que le fait de se penser comme un être singulier n'est pas incompatible avec la logique d'inclusion puisque les marqueurs identitaires fonctionnent comme des éléments de rattachement au groupe et de différenciation :

Au collège, il faut vraiment être dans ce qui est mode. Par exemple, il fallait pas dire qu'on était allé voir Thomas Dutronc ou Renan Luce ou Renaud. Ça aurait fait trop décalé, il ne fallait pas! Il fallait dire qu'on était partie voir des trucs de rap, des trucs de R'n'B. Déjà Raphaël, c'était limite. On me disait «oh, t'es allée voir ça». Tandis que là, au lycée, je m'en fiche un peu. Et puis, c'est plutôt «oh! C'est vrai? Je voulais prendre une place!» (Léa)

La passion pour un genre musical resserre les liens entre les membres du groupe. Elle donne l'impression de vivre quelque chose d'unique au regard des moments partagés et de l'activité de création. Elle est, à cet égard, souvent accompagnée d'une stylisation de sa vie quotidienne débouchant sur un mode de vie qui marque une distance avec les modes de vie des autres (*look grunge* ou *rock*, attitude à l'égard d'autrui et constitution de modes de pensée allant de pair avec le style musical produit). Parfois, la musique est une expérience totale en ce sens où, à l'image de Geoffrey qui, en dehors des moments passés avec son groupe, compose des morceaux avec son père et tente de réaliser un CD, la musique est au cœur des préoccupations. Si la musique est pour lui une source de communication et de partage avec son père, elle représente une expérience sociale centrale :

Là, pendant les vacances, on va passer des week-ends à notre local. Notre local, c'est chez un copain, dans sa maison, il y a une dépendance, donc on joue là. Moi je vais laisser ma batterie là-bas, j'apporterai aussi d'autres guitares parce qu'ils n'en ont pas tous. J'apporterai aussi mon ampli et bon, voilà, on restera là-bas. (Geoffrey)

Parfois la pratique de la musique prend une très grande place, pouvant atteindre une dimension quasi professionnelle. Geoffrey règle occasionnellement le son d'un groupe de rock ami. Quant à Antoine, il anime régulièrement des soirées et atteint désormais un tel niveau de pratique et d'équipement qu'il monnaye ses prestations. Il en retire une certaine autonomie financière :

Mes parents ont commencé à m'acheter un peu de matériel pour la Noël, j'en empruntais aussi un peu à l'école de musique et puis après, avec l'argent de poche que je faisais avec des petits cachets, je me suis fait mon argent de poche que je mettais sur un compte et là, petit à petit, j'ai commencé à acheter mon propre matériel. Là, j'en suis que deux week-ends sur trois, je fais des soirées [...] avec le bouche-à-oreille, ça marche super bien. Je prends 200 euros par soirée. Maintenant, j'ai mon ordinateur portable, j'ai pas mal d'éclairage, j'ai vraiment un bon matos de professionnel. (Antoine)

Conclusion

Hormis quelques enquêtes qui articulent l'avancée en âge aux pratiques culturelles (Octobre *et al.*, 2010), les sociologues n'ont guère traité véritablement la question des pratiques culturelles des adolescents sous l'angle des recompositions, et d'après la définition qu'ils en font eux-mêmes. Parlant plus spécifiquement des jeunes, Lahire (2004) fait le constat d'un réseau d'influences diversifiées, parfois contradictoires, qu'il assimile aux contraintes parentales, scolaires, de fratrie ou de groupes de pairs. Notre enquête montre que la famille, les amis et l'école sont dans le jeu d'influences réciproques, par ailleurs variables selon le sexe et l'origine sociale. Certaines activités culturelles bénéficient d'un appui conjugué des parents et de l'école (la musique, la danse, le théâtre, d'ailleurs fortement liés au capital culturel et au capital économique des parents). D'autres prennent place dans l'univers de l'adolescent à mesure que ses intérêts se précisent ou que ses amis lui en transmettent le goût (les spectacles, le sport). D'autres encore sont progressivement délaissées à mesure que la socialisation familiale ou scolaire perd de sa force (les bibliothèques, les musées). D'autres enfin s'inscrivent dans la montée de la sociabilité juvénile (le cinéma, d'abord fortement associé à un accompagnement parental, puis progressivement relayé par les amis). Dans tous les cas, les possibilités plus grandes de se divertir et de pratiquer des activités autonomes, et leur facilité d'accès ont gommé les frontières entre culture savante et culture populaire ainsi que les limites entre culture et distraction (Donnat, 2009).

Les adolescents témoignent somme toute de l'effet repoussoir de l'école. Ils confirment aussi la nécessaire validation de soi par les autres, sans que l'autre soit réductible aux parents. L'essentiel semble être dans la construction d'un archipel où l'on peut choisir ses scènes culturelles et ses publics, y compris les scènes virtuelles dont l'accès est facilité par la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC) et qui soutiennent « l'individualisme expressif » (Metton, 2004). Les trajectoires culturelles se dessinent alors dans un jeu d'affirmation des goûts et de conformité au groupe, d'expérimentation culturelle et de transmission familiale.

La transmission culturelle fonctionne selon une logique de tri et non selon une logique d'assimilation passive (Octobre, 2008). Le regard du sociologue peut porter utilement sur les raisons pour lesquelles les adolescentes et adolescents recomposent l'ordre des pratiques culturelles et hiérarchisent les activités. Les adolescents nous donnent à voir

l'élaboration des goûts personnels par les médiations, plus que par l'obligation, des parents, des enseignants et des pairs. Ce faisant, ils s'ouvrent à des activités culturelles qui les démarquent de l'enfance et des parents, sans nécessairement abandonner les goûts reçus en héritage. Les préférences sont des transactions culturelles entre, d'une part, les activités à l'enfance et à l'adolescence, et d'autre part, les contraintes du temps (Pronovost, 2004) et de l'école (Zaffran, 2010). Cela les oblige à faire des arbitrages entre des intérêts divergents, et à concilier leur agenda scolaire avec leur agenda culturel. En somme, la recomposition des pratiques culturelles à l'adolescence est une alchimie du temps. Elle permet aux adolescents de rester eux-mêmes à partir de ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils aiment, et ce que, sans doute, ils seront amenés à aimer...

Bibliographie

- BOURDIEU, P. (1984). *Haute couture et haute culture*, dans *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BUCKINGHAM, D. (2010). *La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin.
- CARDON, D. et F. GRANJON (2003). « Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilité », dans O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 93-108.
- COULANGEON, P. (2003). « La stratification sociale des goûts musicaux : le modèle de la légitimité culturelle en question », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 1, p. 3-33.
- DONNAT, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte.
- DONNAT, O. (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte.
- GLEVAREC, H. (2005). *Libre antenne. La réception de la radio par les adolescents*, Paris, Armand Colin.
- GLEVAREC, H. et M. PINET (2009). « La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 3, p. 599-640.
- HORELLOU-LAFARGE, C. et M. SEGRÉ (2007). *Sociologie de la lecture*, 2^e éd., Paris, La Découverte.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LARDELLIER, P. (2006). *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Paris, Éditions Fayard.

- LIVINGSTONE, S. et M. BOVILL (2001). « Bedroom Culture and the Privatization of Media Use », dans S. Livingstone et M. Bovill (dir.), *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*, s. l., Lawrence Erlbaum, p. 179-200.
- METTON, C. (2004). « Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux*, vol. XXII, n° 123, p. 81-102.
- MOHR, J. et P. DI MAGGIO (1995). « The intergenerational transmission of cultural capital », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 14, p. 167-200.
- OCTOBRE, S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin, p. 27-38.
- OCTOBRE, S., C. DÉTREZ, P. MERCKLÉ et N. BERTHOMIER (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation française.
- PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PASQUIER, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, MSH.
- PASQUIER, D. (1995). « Chère Hélène. Les usages sociaux des séries au collège », *Réseaux*, n° 70, p. 11-40.
- PETERSON, R.A. (2004). « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives », *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 145-164.
- PETERSON, R.A. (1992). « Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore », *Poetics*, vol. 21, n° 4, p. 243-258.
- PRONOVOST, G. (2004). *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SINGLY, F. DE (2006). *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin.
- ZAFFRAN, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

La perception des musées à l'ère numérique

Influence générationnelle?

*Jason Luckerhoff, Marie-Claude Lapointe, Sébastien Houle
et Jacques Lemieux*

L'arrivée massive d'Internet dans les ménages au milieu des années 1990 a bouleversé le processus qui va de la création à la réception de l'art et de la culture. Déjà, en 1997, Pronovost écrivait qu'il n'était

plus possible de restreindre l'étude des pratiques culturelles à la seule présence sur des lieux ou des établissements culturels. Les travaux actuels permettent de conclure en effet que la participation culturelle est encore plus importante grâce aux technologies de l'information et de la communication (Pronovost, 1997, p. 132).

Internet modifie et augmente l'offre culturelle professionnelle et amateur ainsi que les modes de diffusion et de consommation. Plusieurs chercheurs se sont questionnés sur son influence sur les pratiques culturelles prénumériques: l'arrivée d'Internet signerait-elle la fin de la culture telle qu'on la connaissait, ou, au contraire, lui servirait-elle de tremplin?

Bien qu'on ne puisse nier toutes les transformations induites par Internet et les technologies, les travaux réalisés sur le sujet au cours des dernières années montrent qu'Internet peut aussi faciliter l'accès, la création, la diffusion, et favoriser la pratique d'autres activités culturelles.

En France, Donnat (2007) a montré qu'exception faite de l'écoute de la télévision, les pratiques culturelles, comme la fréquentation des équipements culturels, des salles de cinéma et l'écoute de la musique, ont tendance à s'intensifier avec l'usage d'Internet. Ses travaux révèlent que les pratiques culturelles et les pratiques numériques vont de pair et

«s'intensifient selon les mêmes facteurs (âge, éducation, revenu, etc.), et la règle du cumul y prévaut dans les deux cas» (Donnat, 2007, p. 1). Plus un Français a un haut niveau de participation aux pratiques culturelles prénumériques, plus il a de chances d'être internaute.

Aux États-Unis, le National Endowment for the Arts mène des enquêtes nationales pour connaître les pratiques de la population. Environ 50% des Étatsuniens déclarent n'avoir aucune pratique culturelle. Il apparaît toutefois que les technologies favoriseraient un lien entre des univers culturels et des personnes qui n'y auraient pas accès autrement (p. ex. personnes âgées, celles résidant dans des communautés rurales ou faisant partie de groupes ethniques minoritaires, etc.). L'enquête révèle également que les personnes qui ont des pratiques culturelles par des médias vont assister deux ou trois fois plus à des spectacles ou visiter des expositions artistiques que les personnes qui n'en ont pas (Iyengar, 2010).

Récemment, à partir de données de l'enquête sur les pratiques culturelles au Québec menée par le ministère de la Culture et des Communications en 2009, Lapointe et Lemieux (2013) ont mené une étude sur l'influence d'Internet sur les sorties au spectacle et la visite de lieux culturels. Dans un premier temps, ils ont voulu voir si les usages que l'on fait d'Internet constituent des prédicteurs des pratiques culturelles, comme le sont les caractéristiques sociodémographiques (p. ex. âge, niveau de scolarité). Il s'avère que les modèles qui incluent comme prédicteurs les usages d'Internet en plus des caractéristiques sociodémographiques sont plus performants que ceux qui incluent uniquement les caractéristiques sociodémographiques. L'influence s'exerce sur la diversité et l'intensité d'un ensemble de sorties au spectacle et de visites de lieux culturels. Cela laisse supposer l'importance d'Internet dans le quotidien des gens: non seulement il modifie les pratiques, mais les usages d'Internet deviennent aussi des prédicteurs d'autres pratiques culturelles.

Lapointe et Lemieux (2013) ont également voulu mesurer l'importance de cette influence d'Internet sur les sorties au spectacle et la visite de lieux culturels. Les résultats de leurs travaux montrent que bien qu'elle soit significative, elle demeure faible. À titre d'exemple, dans les régions administratives de la Capitale-Nationale et de Montréal, «plus un individu utilise Internet à des fins culturelles, plus il visite des lieux culturels: pour chaque trois usages supplémentaires, il visite 0,59 lieu de plus en moyenne» (Lapointe et Lemieux, 2013, p. 11). C'est aussi le cas des variables prédictives habituelles. Par exemple, les personnes plus scolarisées et mieux nanties fréquentent une plus grande diversité de lieux culturels.

Un autre facteur lié à Internet semble influencer sur les sorties au spectacle et la visite de lieux culturels: le temps de navigation. En effet, les auteurs mentionnent que pour qu'Internet favorise l'intensité et la diversité de ces pratiques, le temps de navigation quotidien doit se situer entre 30 minutes et 2 heures. En deçà et au-delà de cette période, Internet a plutôt l'effet inverse, c'est-à-dire qu'il est associé à une diversité et à une intensité plus faibles des pratiques culturelles.

Dans les pistes de recherche proposées, les auteurs mentionnent la pertinence de mieux *comprendre* la relation entre Internet et les pratiques culturelles. Ils suggèrent, pour y arriver, d'isoler les pratiques culturelles à l'étude plutôt que de les considérer dans un ensemble thématique. C'est dans cette lignée que s'inscrit notre étude: nous souhaitons mieux comprendre la relation entre Internet et la visite des musées. À titre d'exemple, nous voulons savoir si Internet est utilisé comme outil préparatoire à une visite ou s'il sert réellement à faire une visite.

Nous avons aussi pris en compte un autre aspect dans notre étude: celui de la génération. Lapointe et Lemieux (2013) ont noté que l'âge est un prédicteur de l'intensité et de la diversité des sorties au spectacle et de la visite des lieux culturels. On note par exemple une relation positive entre la fréquentation des musées, et particulièrement des musées d'art, et l'avancée en âge. Toutefois, lorsqu'il est question de l'usage d'Internet et des technologies, les jeunes se démarquent habituellement positivement des autres groupes d'âge. Nous avons donc voulu savoir si et de quelle manière la relation entre Internet et la fréquentation des musées s'articule selon les générations. Nous avons animé 21 entretiens individuels et 2 entretiens de groupe avec des visiteurs de musées pour mieux comprendre leur usage d'Internet selon les principes de la méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012)¹. Par la suite, nous avons animé un entretien de groupe avec des responsables de musées pour obtenir leur point de vue sur les résultats de cette démarche.

1 Les auteurs désirent remercier les personnes suivantes qui ont travaillé à titre d'assistants de recherche: Chloé Cano, Pénélope Courchesne, Nene Galle Diallo, Stéphanie Gladu, Myriam Lortie, Marie-Ève Magny, Saray Moreira Urra, Aminata Ndiaye, Elise Laurence Pauzé-Guay, Chantal Pioch, Jessica Rioux-Turcotte et Sébastien Turgeon.

1 / **Les pratiques culturelles des participants**

Lorsqu'il est question de leurs pratiques culturelles, les visiteurs de musées interrogés dans notre étude abordent d'eux-mêmes les notions de diversité ou de variété: «*Je dirais que mes pratiques culturelles sont variées. J'ai des goûts qui sont variés dans le sens où je ne m'intéresse pas seulement à une catégorie ou un type de pratique.*» Cette diversité transparaît sous l'angle de la consommation, mais aussi sous celui de la participation et de la création: «*Je consomme beaucoup de musique [...] Je fais beaucoup de projets documentaires, des portraits vidéo. Donc des courts-métrages, essentiellement. Je filme beaucoup de musique aussi, c'est un projet que j'aime beaucoup faire.*» Les visiteurs semblent donc correspondre, dans une certaine mesure, à certains types d'omnivores culturels (Peterson, 2004), en ce sens qu'ils ont des intérêts et des pratiques variés.

Les participants ont aussi soulevé l'importance de la découverte et des apprentissages: «*Disons que j'aime découvrir tout. J'adore la lecture, j'adore visiter, j'adore l'histoire. J'aime apprendre quelque chose.*» Ils ont également souligné le rôle de la transmission dans la continuité des pratiques, et particulièrement celui des parents qui sont, comme le mentionne Donnat (2004), la principale source de la transmission d'une passion culturelle: «*Mon père est professeur de théâtre, donc il m'a initié à ça quand j'étais jeune. Donc j'essaie d'aller voir des pièces deux ou trois fois par année, des fois plus quand c'est possible.*»

2 / **Le rapport au musée**

Le rapport des visiteurs au musée s'articule autour de trois volets: la nature variable de leurs attentes, la particularité de l'expérience que constitue la visite muséale, ainsi que sa dimension d'échange et de socialisation.

2.1 / **Les attentes des visiteurs**

Des études récentes (Luckerhoff, 2012a, 2012b; Luckerhoff et Velez, 2014, 2015) ont montré qu'il existe une tension entre la recherche d'excellence et le désir de diffuser au plus grand nombre. Autrement dit, il existe une tension dans le discours des différents acteurs et elle peut se concrétiser en une opposition entre différents types de publics, d'institutions, d'expositions et d'œuvres présentées et de façons de les présenter. De

manière conceptuelle, cette tension se concrétise en une opposition entre une valorisation par des critères culturels et par des critères de marché. Cette opposition, ou tension, était centrale dans la réflexion collective de l'équipe qui a codirigé l'ouvrage *Enjeux des industries culturelles au Québec* (Martin *et al.*, 2012) ainsi que dans le numéro «Museum Education in a Changing Public Landscape» (Luckerhoff et Falk, 2016). Nous retrouvons cette tension dans les attentes divergentes des visiteurs. Certains veulent être surpris, interpellés : «*Je veux l'effet wow. J'aime ça quand ça me surprend, quand tu ne t'attends pas à voir quelque chose.*» D'autres recherchent davantage l'intériorité et la contemplation dans leurs visites muséales. Il n'est point question de se détendre ou de se divertir au musée pour tout le monde. Certains y voient une fonction d'apprentissage et la vulgarisation ne doit pas se faire au détriment du contenu : «*C'est bien de rendre, surtout si c'est un artiste peintre ou créateur que j'aime, de bien rendre la personnalité de cette personne-là. Qu'il y ait ses grandes œuvres, qu'il y ait des explications qui soient claires, qu'il soit bien vulgarisé tout en gardant l'essence.*» Chez certains visiteurs irréguliers ou moins familiers, le besoin d'accompagnement est manifeste et l'intérêt doit être soutenu pour que l'expérience demeure agréable. Ainsi, la durée d'une exposition importe, car la saturation arrive rapidement. Pour favoriser l'intérêt, l'espace ne doit pas être trop vaste et la signalétique se doit d'être claire : «*Il faut que ce soit le plus raccourci possible pour que la présentation vienne me chercher [...] Si c'est trop grand et que je ne sais pas où me situer, je vais me décourager.*» Il est donc possible, en analysant les propos des participants à notre recherche, de distinguer les visiteurs experts, qui connaissent déjà les œuvres et qui n'ont pas besoin de médiation, des visiteurs néophytes, qui ne se sentiront pas à l'aise au sein de l'institution, s'ils ne sont pas pris en charge par une médiation efficace. Cela correspond aux résultats des recherches de Jacobi et Luckerhoff (2009).

2.2 / L'expérience

Quand les participants parlent de leur rapport au musée, ils évoquent l'importance de l'expérience, souvent liée à l'aspect physique du musée : «*Juste d'être dans le musée : les plafonds sont hauts, c'est très aéré [...] Il y a quelque chose, il y a comme une essence, dans le musée même, qui fait en sorte que tu déconnectes, je trouve, quand tu es à l'intérieur du musée.*» Le cadre institutionnel est lui-même porteur de discours, l'expérience de la

visite débute à son contact : *« Une fois que je prends mon billet, il y a comme un corridor super long, vitré [...] C'est comme si tu t'en allais, et tu la vis là, ton expérience de musée. »*

L'immersion est aussi notée par certains comme faisant partie de l'expérience muséale. Le sentiment de décrocher d'une réalité pour plonger dans une autre attire les visiteurs :

Tu plonges dans l'univers, tu voyages à la vitesse de la lumière et tout autour, les étoiles, les galaxies, ça te passe à côté, avec la voix qui explique et qui vulgarise ce qui se trouve devant toi [...] des gens qui sont là, qui jouent des personnages : qui font juste être vraiment dedans pour te montrer l'exposition.

2.3 / **La socialisation**

La socialisation est un autre aspect mentionné lorsqu'il est question du rapport au musée. Pour certains, il est hors de question de fréquenter un musée seul et le besoin de partager dans l'immédiat se manifeste fortement : *« On dirait que j'ai envie d'échanger avec quelqu'un par rapport à ce qu'on voit, à ce qu'on lit. On dirait que tout seul, c'est moins attrayant. »* Pour d'autres, la visite se fera accompagnée, mais les échanges auront lieu en aval de la visite. Il arrive en effet qu'aucun mot ne soit échangé durant la visite, que la visite donne lieu à du chacun pour soi et que ce soit après la visite que se manifeste un besoin de partager : *« Dans un musée, tu ne parles pas vraiment, mais après, tu peux en reparler. »* Cela peut également être une façon de respecter des rythmes de visite propres à chacun : *« Ma fille, elle, avait fait son tour par elle-même. Ma mère et moi avons fait notre tour, parce qu'on n'allait pas à la même vitesse. »*

Bien que le musée soit un lieu public et que plusieurs personnes ne traverseraient pas les portes sans être accompagnées, d'autres y recherchent la solitude, voire le recueillement lors de leurs visites : *« Je vais vouloir m'en aller dans des salles où je sais qu'il n'y aura personne. Où je peux m'asseoir, et être là pendant peut-être une demi-heure, assise à regarder une pièce et que personne ne va arriver, et que je vais me sentir tranquille, paisible. À peu près comme visiter une église. »*

La densité de visiteurs plus ou moins grande lors d'une visite influence l'expérience de différentes manières. Pour certains, la négociation d'un passage jusqu'à l'œuvre mène à un autre genre de visite, qui pourrait se comparer à la lecture d'un catalogue : *« Il y avait une foule de monde. Ce*

sont des pièces toutes petites, alors tu ne voyais absolument rien. Il fallait toujours jouer du coude et ça, ça m'énerve. Donc après la première salle, je me suis distancée, et je faisais juste lire les trucs sur les murs. »

Pour d'autres, la présence de foules modifie le parcours de la visite ou la visite elle-même. Ils visiteront les salles où l'achalandage est moins grand. Finalement, la présence de foules est aussi parfois vécue avec enthousiasme et vue comme faisant partie de l'expérience de la visite: *«C'est comme aller à n'importe quel évènement: tu es comme soumis à ce qui se passe autour de toi. Mais c'est ça qui fait que c'est l'fun de vivre ça.»*

3 / **Les usages d'Internet et les pratiques culturelles**

Parmi les visiteurs de musées rencontrés, nous avons constaté une relation à Internet s'inscrivant dans la diversité des usages et dans une intensité variable des rapports au média. Rien de ce que nous avons observé ne distingue de prime abord les visiteurs de musées, dans leur rapport à Internet, de la population en général. Les visiteurs de musées utilisent Internet dans leur vie privée et dans leur vie professionnelle. Certains se disent être branchés de façon permanente, d'autres ont un rapport moins continu avec la plateforme.

Comme l'a montré Pronovost (1997, 2015), la frontière entre le temps de travail et le temps de loisir devient de plus en plus poreuse, notamment en raison de la très grande accessibilité d'Internet sur différents supports que l'on peut toujours avoir sur soi. Internet s'inscrit dans tous ces champs: *«Sur toutes mes heures passées éveillé, je pense qu'il y a une ou deux heures pendant lesquelles je ne touche pas à Internet. Donc Internet, ça fait partie de mon travail, ça fait partie de mes loisirs, ça fait partie de mes passe-temps...»*

Le rapport à Internet varie selon les âges, les jeunes étant plus naturellement portés à l'utiliser que les personnes plus âgées: *«J'ai quand même 61 ans, je ne suis pas née avec Internet, alors ce n'est pas naturel pour moi.»* Selon ce qui nous a été dit, il ne faut cependant pas généraliser, car tous les jeunes ne sont pas férus ou friands de technologies, tout comme les plus âgés ne les tiennent pas forcément à distance.

Internet est utilisé de façon non exclusive à plusieurs fins: socialiser, s'informer, se divertir ou se détendre et pour accéder à une offre culturelle.

L'utilisation d'Internet se nuance davantage lorsqu'elle est mise en rapport avec la culture. Pour certains, Internet est un moyen d'accéder à une offre, de faire des découvertes. D'autres préfèrent ne pas tisser de lien entre leurs pratiques culturelles et Internet : *« Si je fais une activité culturelle [...] c'est justement pour me sauver d'un écran numérique. »*

De manière générale, Internet est considéré comme un véhicule culturel important par des gens que nous avons rencontrés. Ils y écoutent de la musique, y visionnent des films et y lisent des livres. En outre, ils y créent : *« Je fais de la musique aussi, donc je m'en sers beaucoup pour ça »* ; et ils y diffusent : *« Je mixe, donc j'ai un site où je publie des mixtapes »*. Internet est aussi envisagé comme un levier culturel. Plutôt que de réduire la durée ou le nombre de visites dans un musée, Internet jouerait positivement sur la motivation à faire cette sortie :

Le temps que je passerais de plus sur Internet, ce serait pour aller voir ce qu'il y a comme exposition [...] Donc à la limite, je pourrais juste être un peu plus motivé à aller en voir puis à vouloir mettre dans mon horaire des visites d'expositions, mais je ne vois pas en quoi ça brimerait le temps que je passerais dans les musées.

Par ailleurs, il est aussi important pour certains de préserver la découverte associée à la visite : *« Je ne voulais pas aller voir à l'avance pour me gâcher la surprise. Je voulais voir de mes yeux mais pas sur Internet. »*

Les participants à notre étude relèvent plusieurs enjeux liés à Internet, comme la gratuité et le libre accès à des contenus. La possibilité de se procurer du matériel gratuitement, même illégalement, est alléchante pour certains : *« Je dirais que l'équivalent de ce que j'ai en CD, je l'ai en téléchargement illégal. »*

Le rapport matériel à la culture a également été souligné. La préférence va généralement au support physique, mais les questions financières et d'espace forcent les compromis : *« Je préfère beaucoup l'objet physique, mais à un moment donné, si j'achetais tout ce que j'aime - moi j'aime tous les styles -, je n'aurais plus de place et toutes mes finances passeraient là-dedans. »* Les idéaux écologiques pèsent également dans la balance : *« Je ne suis pas super technologies, dans le sens où j'aime beaucoup mieux lire un livre, une bonne revue, un journal papier, mais je le fais sur Internet pour plusieurs raisons. C'est plus écologique. »*

Internet semble aussi avoir modifié, chez une frange de ses utilisateurs, le rapport marchand à la culture: «*Est-ce que je paierais pour aller voir ça, alors que je peux la voir en ligne en méga gros plan pris par un photographe professionnel? Et c'est sûrement sur Internet, libre de droits.*» Des participants présentent une remise en question du modèle marchand qui prévalait jusqu'à récemment:

De la musique, des films, j'en télécharge [...] Et pas juste parce que c'est gratuit. Regarde ce que ça fait à l'industrie de la musique. Tout le monde se plaignait au début [...] Et tu te rends compte que ça nuit pas mal plus à l'industrie de la musique qu'aux artistes [...] Ça a favorisé les artistes émergents qui réussissent maintenant à se faire connaître à travers les plateformes Web.

Conformément à ce que l'on retrouve dans les études (Donnat, 2007; Lemieux, Luckerhoff et Paré, 2012; Veenhof, 2006), les participants mentionnent que le temps passé sur Internet ne réduit pas leurs pratiques culturelles de manière générale, mais réduit leur temps d'écoute de la télévision ainsi que leurs heures de sommeil: «*Ce que j'ai diminué très clairement, c'est la télévision*»; «*je vais me coucher un petit peu plus tard*».

4 / **Internet et les musées**

Nous nous sommes intéressés plus précisément au lien entre Internet et les musées. À cet égard, les questionnements peuvent être multiples. Internet sert-il à connaître l'existence d'une offre? Il serait alors envisagé comme un équivalent des médias traditionnels. Sert-il à planifier une visite, en donnant la possibilité au visiteur de choisir, un peu plus précisément, les œuvres qui seraient à voir? Internet fournirait alors des informations qu'il serait difficile de diffuser dans les médias traditionnels. Il permettrait une préparation à la visite, qui n'était possible que pour ceux qui avaient accès à un catalogue ou à des livres d'art. Mais à la différence de consulter un livre d'art ou un catalogue, le site Internet pourrait être pensé pour des catégories de visiteurs autres que le visiteur expert. Internet peut-il servir pendant la visite? Se substitue-t-il alors aux aides à la visite traditionnellement proposées au musée? Finalement, Internet est-il envisagé par plusieurs comme une façon de visiter les musées? Les visites virtuelles sont-elles envisagées, pour les participants à notre recherche, comme une substitution possible à la visite en personne?

4.1 / **Une aide pour choisir**

L'offre culturelle est de plus en plus importante et la concurrence entre les institutions culturelles est forte. Dans un temps de loisir limité, les visiteurs potentiels vont choisir une activité culturelle parmi un grand nombre. Pour les participants rencontrés, Internet peut constituer un outil d'information qui servira en quelque sorte de remue-méninges pour choisir une activité: *«Parfois, je vais juste aller faire une recherche sur un moteur pour trouver une activité à faire, un musée à voir absolument, ou des choses comme ça.»* Cet outil permettra de faire un choix parmi les différentes options offertes: *«Ce n'est pas tant pour préparer une visite que pour voir, entre deux expositions temporaires, laquelle je vais prioriser, sachant que je n'aurai peut-être pas le temps de voir les deux.»*

4.2 / **Un outil d'information**

L'information recherchée peut être de deux types: pratique ou relative au contenu. Dans le domaine de la recherche d'information, le Web est devenu incontournable. Faire partie de la sphère virtuelle permettrait de potentiellement élargir le public que l'on tente de rejoindre:

On donne aux jeunes un moyen de voir des œuvres auxquelles ils n'auraient pas accès [...] Google pour trouver un truc on est beaucoup plus habitué à ça, 70 ou 80% des visites sur un site Web passent par Google. Donc si je veux aller au musée, c'est sûr que ma première option, c'est de taper dans Google «la Joconde» et j'aurai en 74 couleurs la Joconde. Je pense que ça permet d'ouvrir un peu plus la culture à des gens qui sont peut-être moins au fait de ça...

4.2.1 / **Les informations pratiques**

Les musées ont des vocations diverses: un sera dédié à l'histoire, un autre à la science ou au sport, celui-là traitera d'art, etc. Dans le discours des visiteurs de musée, c'est dans la catégorie des activités culturelles ou de divertissement qu'on tend à le situer:

Je vais aller chercher de l'information sur les films que je veux voir, mais je ne les regarderai pas sur Internet, je vais aller les voir au cinéma ou je vais les louer, à la limite, à la maison. C'est la même chose pour les musées et c'est la même chose pour d'autres choses: je vais aller chercher de l'information, mais je ne m'amuse pas sur Internet.

Internet est pour sa part perçu comme un moyen d'avoir accès à des informations pratiques concernant les musées, notamment pour consulter un horaire, connaître le prix d'un billet, la possibilité de profiter d'une visite guidée, voire la disponibilité d'un espace de stationnement. Dans ces cas, l'usage d'Internet est préalable à la visite et ne s'y substitue pas du tout: *«Si c'est un musée que je m'en vais voir, j'ai envie d'aller le voir, je n'ai pas envie de lire très longtemps sur Internet.»* Pour les participants, le musée joue un rôle d'éducation non formelle que ne saurait égaler Internet: *«C'est du travail fait par des chercheurs qui ont poussé l'étude de sujets, en général, à leur paroxysme. Donc c'est intéressant d'avoir l'information qu'on ne pourrait pas avoir dans une place comme Internet ou dans un livre. C'est intéressant de voir l'information, aller plus loin.»* Le visiteur souhaite être guidé, et non pas laissé à lui-même comme ce serait le cas sur Internet: *«C'est le musée qui me dit quoi regarder, tandis que quand je vais sur Internet, je vais chercher précisément ce que je veux savoir.»*

Il existe cependant une différence entre la visite d'une exposition permanente d'un musée et la visite d'une exposition temporaire. Visiter une exposition temporaire est une réponse à une offre muséale ponctuelle. Les visiteurs font ainsi la différence entre l'information sur la visite, d'ordre vraiment pratique, comme les heures ou les jours d'ouverture, et l'information sur le contenu de la visite, c'est-à-dire ce à quoi on peut s'attendre. On ne cherchera pas nécessairement à accéder aux deux types d'information: *«Je ne vais pas aller lire sur ce qu'il y a de nouveau, mais je vais m'informer pour voir s'il y a du nouveau.»* On ne s'étonnera pas qu'Internet serve aussi à trouver des aubaines: *«Parce que souvent, il y a des musées qui sont gratuits un tel jour de semaine, à telle heure, si tu es étudiant...»*

4.2.2 / Les informations liées au contenu

Lorsqu'elles sont liées au contenu, les informations recherchées s'inscrivent dans une logique de valeur ajoutée, c'est-à-dire en parallèle ou en complémentarité de l'œuvre: *«Mettons qu'il y aurait un site [...] t'arrives devant une maison et tout à coup tu ne la vois plus comme elle est là maintenant, mais comme elle était et là t'entends des gens passer, tu pourrais même entendre une conversation de l'époque.»* Dans cette perspective, le virtuel, *«c'est comme une deuxième couche de l'information, ce n'est plus de l'œuvre, c'est comme l'hypertexte dans le fond, l'œuvre c'est comme le point de départ pour autre chose»*. Les tenants de cette approche y voient *«des outils formidables d'éducation et d'information autant pour l'individu qui veut chercher une information que pour une institution qui veut la communiquer»*.

Internet donne accès à des contenus dont on se serait, faute d'intérêt, probablement passé s'ils n'avaient pas ainsi été rendus disponibles, et ce, gratuitement. Par contre, quand l'intérêt y est, Internet peut être un outil pour valider un choix, s'assurer que le rapport coût-bénéfice est avantageux :

Le site Web était super bien fait [...] tu voyais vraiment les différentes salles. Ils disaient aussi combien de temps ça prenait approximativement et qu'il y avait des films à regarder aussi. Donc, en gros, c'était assez simple. Puis, il y avait aussi le prix d'entrée: vu que ça venait d'ouvrir et tout ça, je pense que c'était plus haut que 20 \$ l'entrée. C'est un peu plus cher, mais... [...] Donc, oui: on est allé sur le site, on a vérifié les prix, et on a acheté sur place plutôt qu'acheter en ligne les billets.

Les notions de découverte et de nouveauté sont importantes pour certains visiteurs de musées : « Généralement, quand j'en ai vu un et que c'est une exposition permanente, c'est très rare que je vais y retourner. Parce que s'il n'y a pas de nouveautés, je n'y retournerai pas vraiment. » On fréquentera d'ailleurs le site d'un musée pour constater le mouvement dans la programmation : « Je vais beaucoup aller voir ça sur les sites [...] “Bon, ça n'a pas encore changé.” Donc, j'attends, parce que c'est sûr que je n'y retournerai pas si ça ne change pas. »

La recherche d'informations liées au contenu se fait tantôt avant, tantôt après la visite selon que l'on souhaite par exemple s'initier à un contenu ou l'approfondir. Les objectifs qui y sont liés sont surtout de l'ordre de la découverte, de l'apprentissage et de la recherche.

4.3 / **La préparation de la visite**

Internet est un moyen privilégié de se préparer à la visite muséale, d'autant qu'une exposition portera parfois sur un thème qui nous est tout à fait étranger : « Parce que des fois tu vois une publicité, par exemple, “Otto Dix, OK, c'est qui Otto Dix?” alors tu peux aller le taper sur Google “Otto Dix, qu'est-ce qu'il a fait?” et tu vois des exemples: “Ah, ça, je connais ça! Je ne savais pas que c'était lui. Ah ben, OK, allons-y!” »

Cette préparation pourra aussi être très sommaire : « Je ne pense pas que ce soit jamais arrivé, à part pour les heures d'ouverture, que j'aie vu un site Internet de musée »; voire inexistante : « Je n'ai pas besoin de m'informer sur l'exposition avant de la faire, j'aime mieux arriver là et avoir la

surprise». On ira au musée pour aller au musée: «*Il y a certains musées que je vais visiter sans même savoir s'il y a une exposition temporaire présentée...*»; comme on pourra être plus sélectif: «*Moi, j'aime aller dans un musée, mais pas n'importe quand, et pas pour voir n'importe quoi non plus*».

On notera par ailleurs que la préparation à une visite muséale à l'aide d'Internet peut s'inscrire dans les préparatifs de voyage. Dans ce cas, les choix des visites et de l'horaire se font avant le départ: «*Quand je suis ailleurs, à l'étranger, ça se décide bien souvent quand je prépare le voyage.*» Tout comme une visite au musée peut s'organiser à la manière de vacances, en impliquant une activité principale - la visite d'un musée - à laquelle se collent d'autres activités, notamment de nature sociale: «*Si je fais une journée musée, je vais vouloir faire vraiment une journée au complet. Je vais partir le matin ou autour du dîner, je vais manger, je vais aller faire un musée et peut-être aussi aller au restaurant. Je trouve que c'est des activités qui peuvent bien se mélanger ensemble.*» La visite du musée pourra aussi faire partie d'une visite ou d'un voyage organisé, où les préparatifs et la visite seront pris en charge par un tiers parti:

À L'Islet, on avait les repas choisis et il y avait deux trois petits kiosques autour, dont un petit musée de je ne sais plus quoi [...] c'est plus simple, c'est plus facile [...] en groupe, c'est que souvent il y a une réserve des guides ou des choses semblables que, quand tu y vas tout seul, hors horaire tu n'as pas.

4.4 / **Les réseaux sociaux et les listes d'envoi**

Une distinction est faite par les participants à l'étude entre Internet et les réseaux sociaux. Le site Internet du musée est davantage perçu comme une source d'informations d'ordre pratique vers lequel on se tournera pour en savoir davantage sur les activités du musée, tandis que les réseaux sociaux sont plutôt assimilés à un espace de discussion et de dialogue avec le musée, virtuellement incarné: «*Moi je trouve qu'un groupe Facebook, comme admettons le Musée de culture populaire qui publierait une fois par jour, selon moi ça serait intéressant de lire soit des informations [...] ou de lire sur des expositions futures ou des expositions présentes.*» Le réseau social semble aussi être un média duquel les gens sont davantage disposés à recevoir de l'information faisant la promotion d'un musée: «*Je trouve que sur Facebook, c'est vraiment un moyen qui peut donner de l'information vraiment en tout temps. Je trouve que oui, ce serait*

quelque chose de bien. C'est quelque chose qui pourrait m'inciter à y retourner.» Dans le même ordre d'idées, cette distinction importante a été mentionnée: «Je dirais plus que ça serait du partage d'Internet plutôt que de la publicité Internet.»

Pour eux, le musée trouvera sa place sur les réseaux sociaux, où du contenu culturel est partagé: *«Les réseaux sociaux permettent ça, je trouve que [...] ça peut devenir intéressant de voir ce que les gens postent. “Je suis allé voir un musée, telle affaire”, ou ils mettent en lien la vidéo d'un artiste musical ou d'une bande-annonce de film. Ça peut se propager.»* Ces incursions nombreuses au sein des réseaux sociaux (YouTube, Twitter, Facebook, etc.) (Desvallées et Mairesse, 2010) semblent être efficaces: *«Dans mon fil de presse, je suis abonné à peu près à la majeure partie des grands musées du Québec.»* La présence d'un musée sur les réseaux sociaux montre qu'il est vivant, dynamique, qu'il s'y passe quelque chose.

Les listes d'envoi et infolettres n'ont pas été soulevées spontanément par les participants, même si certains visiteurs de musée rencontrés affirment être abonnés à des infolettres de musées. Ils affirment ne pas porter une grande attention à l'information qui y est diffusée: *«Je suis abonnée à celle du Musée québécois de culture populaire, mais je dois admettre que considérant le flot de courriels que je reçois, je ne l'ouvre pas tout le temps.»* Certains se disent aussi réfractaires à ce type de communication: *«Je ne sais pas, je trouve que c'est agressant. Si je m'intéresse à quelque chose, je vais aller voir. Je n'ai pas envie de me faire vendre, de me faire proposer un produit.»*

Bien qu'ils ne soient pas très désireux de recevoir ces communications non sollicitées, les participants considèrent qu'il serait préférable de retrouver dans les listes d'envoi et les infolettres des informations que l'on ne retrouverait pas sur le site Internet: *«Je me demande si quelqu'un se sent concerné, vraiment, par ce bulletin-là parce que c'est comme s'ils essayaient de rejoindre plusieurs personnes avec un même outil...»*

5 / **La visite virtuelle... ou pas**

L'éducation est un enjeu important en ce qui a trait aux aptitudes et capacités d'apprécier l'art ou l'offre muséale: *«L'effet des premières socialisations c'est en bonne partie déterminant, l'école et la famille pour socialiser le jeune à l'importance de la culture et de l'art.»* On dit ainsi qu'une lacune découlant de ce manque d'exposition à la culture pourra difficilement être compensée par un accès facilité par le Web: *«C'est de l'ordre du gadget*

et de la pensée magique pour moi que d'aller visiter un musée virtuel que ça va faire de toi... est-ce que parce que j'écoute une partie des Remparts de Québec je vais patiner plus?»

Les participants à notre étude mentionnent des avantages d'une visite virtuelle par rapport à une visite physique du musée et ceux-ci sont généralement liés à l'accessibilité et à la gratuité. En effet, une des caractéristiques que l'on reconnaît volontiers à la visite virtuelle est sa capacité à bonifier l'accès à l'expérience muséale : *«Les avantages que je vois à des outils comme ça c'est l'accès. L'accès en est facilité [...] l'accès monétaire aussi, je pense que c'est gratuit...»* On évoque aussi les possibilités à plus long terme de démocratisation de l'accès aux contenus des musées : *«Peut-être qu'actuellement ce n'est pas disponible, mais d'ici quelques années j'ai l'impression que la virtualité, l'accès virtuel va être une façon pour bien des populations de prendre contact avec des œuvres qu'autrement ils [sic] n'auraient jamais connues.»* Pour le moment, elles ne paraissent toutefois pas peser très lourd dans la balance lorsque vient le temps de choisir entre une visite virtuelle et une visite physique. D'autre part, les participants ont des propos nuancés à l'égard des coûts qu'engendre la virtualisation de la visite : *«Est-ce qu'on investit de l'argent dans des mesures ou des politiques pour favoriser la diffusion virtuelle des contenus muséaux ou si on y va dans des actions pour permettre aux gens de fabriquer, d'expérimenter l'art, de le rencontrer?»*

Certains voudront même préserver le musée d'Internet, tout comme c'est le cas pour d'autres activités culturelles : *«J'entends parler des fois des visites de musée en ligne, moi je ne fais pas ça. Je ne vois pas de film sur Internet non plus. La musique, je ne l'écouterai pas sur mon ordinateur, je vais l'écouter sur un système de son à part.»*

Pour les participants, le musée offre une trame. Les pièces ou les œuvres sont disposées de façon à faire émerger un discours, une interprétation ou une contextualisation. On pourra l'apprécier ou s'en méfier :

Donc c'est pour ça que le musée comme tel je le trouve intéressant, mais je m'en méfie un peu parce qu'il me dit quelque chose qui est du second degré, une interprétation, un discours sur l'art, un discours sur l'artiste, tout ça en fin de compte serait ce que l'on pourrait appeler un récit qui est inventé par le musée.

La visite virtuelle peut être perçue comme une façon de se soustraire à ce discours, tout en ayant une contrepartie : *«Ça peut nous diriger vers des œuvres, mais ça nous livre peu de contenu, du moins d'après ce que*

l'on a vu et même d'après mon expérience sur les sites virtuels des musées.»
On peut aussi en appeler à plus de liberté dans la visite à l'intérieur des murs mêmes du musée :

Je pense que c'est ce qui est recherché dans le contact avec l'œuvre qui est important, le vécu, cette relation mais qui est différente à chaque moment pour les différentes personnes. Et c'est ça je pense qu'il faut multiplier dans le musée l'occasion de multiplier les expériences et non seulement une expérience donnée par le conservateur.

L'expérience muséale, le contact avec l'œuvre ou d'autres visiteurs sont importants et semblent jouer en faveur de la visite physique des musées.

Plusieurs constats se dégagent des conversations que nous avons eues avec les habitués des musées. On nous a parlé de démocratisation de la culture tout en évoquant des limites et certains risques ou inquiétudes que la visite virtuelle soulevait. On y voit aussi un potentiel de bonification de l'offre muséale. Au final, les participants nous ont mentionné que l'important est d'aborder la visite virtuelle dans une perspective de complémentarité de la visite physique et non de l'opposer à celle-ci. En effet, certains partagent une vision pragmatique qui place la visite muséale et la visite virtuelle dans une telle perspective : *«Il faut voir le musée dans sa diversité de fonctions, éducative, de divertissement, expérientielle, sociale, etc., et à ce moment-là je pense bien que différents outils se prêtent.»* En spécifiant bien que ce sont *«des expériences différentes [...] l'une ne nie pas l'autre»*. On peut aussi préférer une certaine sobriété dans le rendu et y voir un apport important en termes d'information et d'accessibilité :

[Ce que] j'apprécieraient c'est que chaque musée dans le monde ait un site sur lequel on trouverait sans flâflâ l'ensemble des œuvres reproduites le mieux possible, bien indexé, que tu puisses avoir accès à ça. Sinon je suis sceptique moi aussi, mais je vois les avantages d'Internet.

La distinction que font les participants entre les différents types de musées (d'art, de science, etc.) les amène par ailleurs à évaluer l'effet de la visite virtuelle en fonction de la nature du musée :

Pour un musée de la science, tous les objets qui intéressent quelqu'un ne sont pas nécessairement dans un seul musée: ils peuvent être dispersés [...] Dans le domaine de l'art, à ce moment-là, la visite réelle prend beaucoup d'importance, mais lorsque ce n'est pas comme telle l'institution qui nous intéresse mais un sujet, la virtualité tout comme

la littérature peut offrir certains avantages qui ne remplacent pas les visites bien sûr, mais qui sont peut-être plus faciles d'accès à la connaissance.

La visite virtuelle soulève aussi certaines inquiétudes. On se questionne d'abord sur les visées de la numérisation des œuvres: «*Au Louvre, si je veux une vitrine pour montrer ça à tout le monde, parfait, ça réussit à peu près bien, on visite, on clique sur l'œuvre, on a de l'information. Si j'ai envie de donner le goût de venir voir ce que je fais, est-ce que c'est la bonne façon de le faire? Je ne le sais pas.*» On évoquera ensuite le danger de la banalisation de l'art: «*Je pense que c'est connu que plus l'inventaire est grand, moins les gens consomment parce que ça devient trop compliqué de choisir.*» La crainte de démotiver le visiteur à se déplacer a aussi été mentionnée: «*Est-ce que [...] les gens préféreraient rester chez eux et visiter au lieu de se déplacer?*». On se demande finalement: «*Je ne sais pas, je me pose la question, un musée réel ou 100 musées virtuels?*», ce qui montre que la valeur accordée à chaque type de musée semble différer.

La visite muséale, pour une partie du public, demeure une expérience unique, qui ne saurait être remplacée. Un des traits que l'on identifie pour évoquer une des limites de la visite virtuelle, est l'identité propre à chaque musée: «*Chaque musée dégage un climat, une identité particulière, ce n'est pas la même chose de rentrer au musée d'art contemporain de Barcelone que d'entrer au Louvre.*» Les musées d'art offrent un contact direct avec des œuvres matérielles. L'accès à cette matérialité est une des caractéristiques intrinsèques de la visite muséale, une partie intégrante de l'expérience recherchée lors d'une visite: «*Tu ne peux pas apprécier une œuvre si tu sens pas l'épaisseur de la peinture, si tu sens pas l'odeur de la térébenthine, si tu sens pas la fragilité de la pierre...*». Ce rapport au matériau serait même une façon concrète de toucher un public plus jeune: «*Les jeunes, présente-leur une œuvre faite avec de la peinture en push qui sent la peinture avec un morceau de rubber dedans, ils vont réagir aussi.*» D'autres diront qu'«*un jeune trouvera son expérience dans autre chose.*»

La matérialité placerait par ailleurs les œuvres d'art dans une catégorie à part quant au rendu virtuel:

Un livre tu le lis, c'est ton imagination qui se met à travailler, c'est un peu comme la radio, c'est des médiums [sic] qui n'ont pas de substance comme tel [sic]. Le livre existe mais son contenu n'a pas de substance. Alors que quand on arrive devant une œuvre d'art, si ça je décide que c'est une œuvre d'art, il faut que je la voie...

Le rapport à l'œuvre d'art, l'émotion qu'elle suscite, se vit chez certains de manière physique, même si on pourra aussi faire des compromis d'ordre pratique :

Un musée c'est d'être en présence physique avec une œuvre, c'est la seule raison. Sinon les reproductions il y en a des très bonnes et comme je n'ai pas les moyens ou les occasions de voyager beaucoup, j'ai consommé dans ma vie beaucoup de reproductions [...] quand je vais dans un musée c'est vraiment l'émotion.

Pour d'autres, cela sera tout à fait secondaire, voire futile : « *Donc sur le plan des émotions, de l'émotion culturelle qu'on peut ressentir quand on visite des œuvres, pour moi c'est nul, ça sert à rien pis ça m'intéresse pas.* »

Bien que certains préfèrent le visiter seuls, pour d'autres, le musée est un lieu de socialisation, une caractéristique qu'on mettra en opposition à la visite virtuelle :

Je m'en vais [...] à Boston visiter une exposition d'Anish Kapoor [...] quand je l'ai vue sur place, j'ai jasé avec tout le monde autour de moi, c'est comme une tempête de 90 cm de neige, tu es amené à aller parler avec tes voisins. Sur place au musée j'ai jasé avec du monde en regardant des œuvres sur les murs parce que je trouvais ça intéressant, mais si je vais là-dessus [sur le Web] et je ne connais pas Anish Kapoor, est-ce que je vais avoir la même émotion et est-ce que je vais être amené à discuter avec quelqu'un à cause de l'émotion que l'œuvre va m'avoir créée pis que je vais avoir envie de partager?

Au fil des entretiens, les participants ont partagé leur perception de la visite virtuelle d'un musée, sans toutefois en avoir jamais fait l'expérience. La visite virtuelle suscite chez certains de la curiosité et de l'enthousiasme : « *Honnêtement, je n'ai jamais eu l'occasion d'en faire [...] Je pense que c'est une super bonne idée.* » Ces « curieux » évoquent entre autres des notions de gratuité ou d'accessibilité pour tenter l'expérience : « *J'irais peut-être voir, comme pour me teaser un peu, et si ça m'intéresse, sûrement que j'essaierais d'aller voir. Mais ça, en même temps, avec Internet, ce qui est le fun, c'est la gratuité.* » Pour d'autres, la visite d'un musée tient de l'expérience sensorielle, une dimension hors du champ exploratoire de la visite virtuelle : « *C'est sûr que ça ne sera jamais pareil que si t'es là pour voir les textures, la grandeur des trucs, les vraies couleurs.* » Entre ces deux approches se trouvent ceux qui voient en Internet

l'occasion d'aborder une exposition qui n'aurait pas réussi à motiver leur déplacement. C'est peut-être sur le plan pratique que la visite virtuelle pourrait parvenir à rejoindre un public plus large, trop occupé ou dans l'impossibilité de se déplacer pour voir l'exposition : *« J'aimerais aller à Saint-Petersbourg en Russie. Si je n'y vais pas, un jour, et que je me décide de regarder sur Internet, ça peut être des choses comme ça. Mais pas un musée au Québec. Je ne penserais pas que je serais intéressée parce que je peux y aller. »*

6 / La question de l'âge et du cycle de vie

Des participants à notre recherche ont parlé en leur nom mais aussi au nom de leur génération en affirmant que les jeunes recherchent une expérience et de l'émotion. Selon eux, la mission traditionnelle du musée les rejoint moins. Ils sont moins intéressés par l'objet authentique et la recherche qui a été réalisée sur cet objet et davantage par l'expérience qu'ils peuvent vivre. Selon un de ces participants, *« ça ne me dérange pas que l'objet ne soit pas vrai. Je peux me satisfaire de reproductions dans le musée, à condition qu'on me propose une expérience que je vais vivre »*.

Des responsables de musées que nous avons rencontrés dans le cadre d'un entretien de groupe confirment qu'ils travaillent sur des propositions qui sont de plus en plus axées vers l'objectif de faire vivre une expérience aux visiteurs, car ils sont conscients que les plus jeunes générations ont ces attentes, et le renouvellement des publics constitue un enjeu de taille pour eux. Selon les responsables de musées, Internet peut être une façon de rejoindre les plus jeunes générations, non seulement pour faire connaître une offre, mais aussi pour leur permettre d'être actives pendant la visite. L'usage d'Internet pourrait permettre une interaction lors de la visite, notamment pour favoriser un échange à propos de ce qui est présenté.

Un participant à la recherche mentionne que l'expérimentation, l'interaction et l'expérience sont davantage possibles lorsque les nouvelles technologies sont mobilisées au sein d'une institution muséale, tout en spécifiant que cela s'oppose d'une certaine façon à l'accent qui pourrait être mis sur la démarche artistique d'un artiste ou sur le caractère sacré de l'art. Les participants en quête d'une expérience sont donc conscients de ce qu'ils n'aiment pas dans une institution muséale et proposent l'expérience, l'émotion et l'interaction à titre de substitutions à la valorisation selon des critères culturels.

Les participants à notre projet qui ne se définissent pas comme «jeunes» estiment que les jeunes ont un rapport aux nouvelles technologies qui est presque inné : *«Les jeunes sont une génération née dans l'électronique [...] ma nièce qui a 3 ans est plus habile des pouces que moi je ne le serai jamais.»* Ces participants considèrent que les institutions muséales n'ont pas le choix de proposer une expérience en utilisant les nouvelles technologies, sinon un problème important de renouvellement de publics pourrait survenir.

Certains participants plus âgés, habitués des musées, portent un regard plus nostalgique en affirmant qu'il s'agit d'*«une fin de civilisation et les musées, notamment les musées d'art, s'inscrivent dans cette logique.»*

Même si certains participants qui se qualifient eux-mêmes de «jeunes» considèrent que les musées gagneraient à miser sur les nouvelles technologies, et plus précisément sur Internet, pour les attirer, d'autres affirment qu'il faut plutôt faire valoir l'importance de la mission première des musées et faire de l'éducation muséale. Selon eux, il faut faire comprendre l'importance de la recherche qui se fait sur des objets authentiques qui ont été conservés. Il faut valoriser les collections. D'autres encore affirment que la mission des musées doit changer :

[Que les musées] fassent n'importe quoi avec leurs sites Web ou autrement, en deux ou en trois dimensions, que ce soit l'holographie ou n'importe quelle autre expérience vécue par les visiteurs, ça va toujours se cantonner vis-à-vis un certain groupe de personnes averties, spécialisées, même chose pour l'opéra.

Pour ceux-là, la solution passe plutôt par un changement de l'offre : *«Je pense qu'il va falloir inventer d'autres musées plus proches de notre réalité ou de la réalité des jeunes générations pour justement que le musée joue son rôle social actuel.»*

Ce qui apparaît assez clair, dans les entretiens que nous avons réalisés avec certains participants, avides d'Internet ou pas, c'est que la visite d'un musée virtuel ou la visite d'un musée par Internet ne les intéresse généralement pas : *«Sur 14 heures que je suis éveillé, je dirais que j'utilise Internet 14 heures du temps [...] Je suis paresseux. Je suis très casanier. J'aime rester chez moi. Mais je ne visiterais pas un musée de chez moi.»*

Certains participants mentionnent même qu'ils utilisent tellement Internet que les musées proposeraient davantage quelque chose de nouveau, de novateur, de différent en rejoignant les jeunes autrement que par Internet : « *Il faudrait d'autres avenues, que les musées trouvent d'autres avenues puis peut-être à l'extérieur même du Web pour rejoindre les populations émergentes, les jeunes générations émergentes.* »

De manière générale, Internet n'est donc pas perçu comme un incontournable pour les musées par les personnes interrogées. Un aspect souligné par une participante synthétise bien les propos que nous avons recueillis :

C'est bien beau Internet et on peut difficilement faire sans de nos jours. Par contre, je trouve que tout le monde veut faire avec Internet. D'après moi, il faut faire avec Internet si ça va dans le sens de la mission du musée ou si ça nourrit une exposition qu'il présente. Sinon, on suit une tendance pour suivre une tendance. Ça ne fait pas de sens pour moi.

Conclusion

Lapointe et Lemieux (2013) ont observé un lien significatif entre l'usage d'Internet, l'âge, ainsi que la diversité et l'intensité des pratiques culturelles. Nous avons voulu explorer et mieux comprendre ces liens en étudiant une pratique culturelle spécifique. Nous avons étudié la visite des musées dans une démarche qualitative et inductive, à l'aide d'entretiens individuels et de groupe, auprès de visiteurs de musées et de professionnels du milieu muséal.

Une idée reçue à propos des jeunes et d'Internet est qu'ils seraient davantage désireux de visiter des musées s'ils pouvaient le faire en ligne. Or, nos participants ne proposent pas de substituer la visite des musées à une visite virtuelle, mais considèrent qu'Internet peut aider à faire des choix, à s'informer et à préparer sa visite. Autrement dit, Internet ne remet pas en cause l'existence de l'institution muséale. Par contre, les jeunes considèrent que le musée doit s'inscrire dans un contexte numérique, pour que les participants puissent faire un usage d'Internet en lien avec le musée avant, pendant et après leur visite.

Les propos des participants et des employés de musées permettent de comprendre que le développement de publics et la fidélisation des publics assidus passent nécessairement par une présence sur Internet pour rejoindre les jeunes générations. Aussi, les jeunes préfèrent encore faire une visite en personne, mais ils s'attendent à une offre numérique leur permettant d'avoir accès à une médiation différenciée selon les types de publics.

Au-delà des informations logistiques facilitées par Internet (visite du site Web du musée pour s'informer de la nature des expositions, des horaires, etc.), l'utilisation muséale du numérique doit miser sur ses capacités d'interactivité pour susciter et développer le dialogue avec ses publics, notamment par les réseaux sociaux.

Nos participants, même les plus jeunes, s'ils ont accès à un musée physique, n'ont pas d'intérêt à visiter un musée virtuel et font mention de l'importance de contempler des œuvres originales ou des objets authentiques. Ils précisent notamment que la visite d'un musée virtuel sur Internet ne peut recréer l'expérience sensorielle d'une visite physique. Par contre, ils considèrent que le numérique permet de créer une expérience autour des œuvres originales, de les contempler, mais aussi de vivre une expérience.

Bibliographie

- DESVALLÉES, A. et F. MAIRESSE (2010). *Concepts clés de muséologie*, Paris, ICOM.
- DONNAT, O. (2007). «Pratiques culturelles et usages d'Internet», *Culture études*, vol. 3, n° 3, p. 1-12.
- DONNAT, O. (2004). «Transmettre une passion culturelle», *Développement culturel*, n° 143, p. 1-11, <file://localhost/C:/Users/Francois/Downloads/8-34-1-PB.pdf>, consulté le 30 mai 2017.
- IYENGAR, S. (2010). «Preface», dans National Endowment for the Arts (dir.), *Audience 2.0: How Technology Influences Arts Participation*, Washington, DC, Office of Research and Analysis, p. 7.
- JACOBI, D. et J. LUCKERHOFF (2009). «Public et non-public du patrimoine culturel. Deux enquêtes sur les manifestations différenciées de l'intérêt et du désintérêt. À la recherche du non-public/Looking for Non Publics», *Loisir et Société*, vol. 32, n° 1, p. 99-121.
- LAPOINTE, M.-C. et J. LEMIEUX (2013). «Internet et les pratiques culturelles au Québec. Effet d'ouverture ou de confinement?», *Communication*, vol. 31, n° 2, p. 1-24.
- LEMIEUX, J., J. LUCKERHOFF et C. PARÉ (2012). «Technologie et démographie: des pratiques culturelles en mutation?», dans C. Martin, M. de la Durantaye, J. Lemieux et J. Luckerhoff (dir.), *Enjeux des industries culturelles au Québec: identité, mondialisation, convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-44.

- LUCKERHOFF, J. (2012a). « Le Musée national des beaux-arts du Québec est-il condamné à séduire? », dans A. Meunier (dir.), *La muséologie, champs de théories et de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-78.
- LUCKERHOFF, J. (2012b). « Le discours de la presse écrite et la médiation à l'extérieur du musée. La conquête du large public », dans C. Martin, M. de la Durantaye, J. Lemieux et J. Luckerhoff (dir.), *Enjeux des industries culturelles au Québec: identité, mondialisation, convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 193-238.
- LUCKERHOFF, J. et J. FALK (dir.) (2016). « Museum Education in a Changing Public Landscape », *Society and Leisure*, vol. 39, n° 3.
- LUCKERHOFF, J. et F. GUILLETTE (dir.) (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LUCKERHOFF, J. et M. VELEZ (2015). « Éducation non formelle et médiations écrites », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 1, p. 13-28.
- LUCKERHOFF, J. et M. VELEZ (2014). « Les médiations écrites de l'exposition "Le Louvre à Québec. Les arts et la vie" », dans O. Thévenin et P. Marcotte (dir.), *Sociabilités et transmissions dans les expériences de loisir*, Paris, L'Harmattan, p. 37-57.
- MARTIN, C., M. DE LA DURANTAYE, J. LEMIEUX et J. LUCKERHOFF (dir.) (2012). *Enjeux des industries culturelles au Québec: identité, mondialisation, convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PETERSON, R.A. (2004). « Le passage à des goûts omnivores: notions, faits et perspectives », *Sociologie et Sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 145-164.
- PRONOVOST, G. (2015). *Que faisons-nous de notre temps? Vingt-quatre heures dans la vie des Québécois. Comparaisons internationales*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PRONOVOST, G. (1997). *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VEENHOF, B. (2006). *Internet influence-t-il l'emploi du temps des Canadiens?*, Ottawa, Statistique Canada, Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique.

Les natifs du numérique au prisme de la vidéo

Michaël Bourgatte

1 / Des pratiques vidéo caractéristiques d'une génération?

Au tournant du XXI^e siècle, dans un article qui a fait date sur la question des usages du numérique, Marc Prensky insiste sur le fait que les étudiants ont changé leurs méthodes d'apprentissage et que ces changements sont à mettre en lien avec l'émergence des technologies numériques (Prensky, 2001).

Ce qui caractérise cette nouvelle génération des *digital natives* ou «natifs du numérique» est que les individus qui la composent sont nés en manipulant des technologies quand les générations qui la précèdent ont vu les technologies progressivement entrer dans leur quotidien. Rapidement, la notion a dépassé le seul cadre de la sphère éducative pour identifier l'ensemble des pratiques - sociales, domestiques, affectives, etc. - de ces individus.

Il y a un débat sur la légitimité de la notion de «natifs du numérique». À titre d'exemple, on aura entendu à la radio française Benjamin Sonntag, le cofondateur d'un groupe d'activistes qui militent pour la neutralité d'Internet et la protection des individus - la Quadrature du Net -, dire l'inutilité du terme (France Culture, s. d.). Pour beaucoup, il n'y aurait pas de rupture et la technologie numérique ne modifierait en rien la structure d'apprentissage des individus.

Pourtant, de la même manière qu'on se met à parler une langue pour communiquer au contact des autres, il y a une génération des natifs du numérique qui acquièrent de manière autonome une maîtrise primitive de la technique sans éducation ou formation préalable. À ce sujet, Prensky

explicite lui-même sa formule quand il dit des *digital natives* qu'ils sont des « *“native speakers” of the digital language* » (Prensky, 2001, p. 1). On aura ainsi tous vu un enfant en bas âge faire un signe de gauche à droite avec son index ou son pouce pour démarrer un téléphone intelligent, un mouvement que les générations précédentes - celles que Prensky appelle par effet de distinction « *digital immigrants* » - ont dû domestiquer.

Ces « petites poucettes » de Michel Serres ont incontestablement quelque chose qui les distingue de leurs aïeules : c'est l'omniprésence de leur confrontation aux écrans (Serres, 2012). Quand, jusqu'au tournant du XXI^e siècle, la relation à l'écran (de cinéma, de télévision et bientôt d'ordinateur) était occasionnelle et le plus souvent choisie, cette confrontation est devenue une absolue nécessité pour une multitude d'actions du quotidien. Pour ces natifs du numérique, entrer en communication avec une personne, trouver une adresse ou réserver un hôtel ne passe que par la consultation de l'écran de son téléphone intelligent, d'une tablette ou d'un ordinateur.

Si les écrans étaient originellement destinés à la diffusion des images, ils n'ont pas mis un terme à l'usage des signes scripturaux ou numériques. Au contraire, ils leur ont donné un nouvel élan permettant de dépasser leur seule circulation par le biais de l'imprimé (Souchier, 1996). Mais il convient de préciser deux choses :

- 1 Si un écran peut projeter des signes scripturaux ou numériques, il projette aussi une image de ces signes dont leur agencement est le résultat du fonctionnement d'un autre langage en toile de fond : le langage informatique.
- 2 Ensuite, il faut insister sur le fait que l'image numérique, et en particulier l'image animée, s'est rapidement imposée comme vecteur de promotion des pages sur Internet, puis comme vecteur de communication. Sans elle, pas ou peu de visibilité d'un site ou d'un *post* sur Facebook ; de moins en moins de pertinence des discours médiatiques (Parasie, 2014) ; pas de cours en ligne ou presque (Lhommeau, 2014) ; pas de tutoriel ou de *twitch* (une pratique consistant à regarder des parties de jeux vidéo en ligne).

Dans ce chapitre, qui s'inscrit dans la perspective d'une anthropologie de la technique pour les humanités numériques, nous nous intéresserons à cette génération dite des natifs du numérique en tentant de répondre à une question qui a des implications à la fois sémiotique et sociologique, à savoir : et si la confrontation aux images animées était définitoire du

syntagme de *digital natives*? Ou, pour le dire autrement : les pratiques vidéo sont-elles caractéristiques de la génération des *digital natives*? Ainsi, l'hypothèse que nous formulons ici est celle d'une spécificité générationnelle liée à l'usage de la vidéo pour accéder à l'information et pour communiquer.

Dans une première partie, nous porterons notre attention sur la relation des jeunes aux images dans le temps long de l'histoire du cinéma et nous montrerons, dans une deuxième partie, qu'il y a des spécificités générationnelles liées à la consommation d'images animées. La troisième partie sera consacrée à la densification récente de la consommation audiovisuelle, notamment au travers de l'utilisation de la plateforme en ligne YouTube, à laquelle nous consacrerons notre quatrième partie. La cinquième partie s'intéressera à la poussée des formes pédagogiques audiovisuelles permises par Internet. Dans une sixième et dernière partie, nous porterons notre attention sur la question de l'émergence récente de nouveaux processus numériques de communication audiovisuelle.

2 / **Les jeunes et les images : une problématique ancienne**

Depuis plus d'un siècle, les individus, et particulièrement les jeunes générations, entretiennent une relation étroite, avec le cinéma car il leur permet d'accéder à la connaissance du monde, à la maîtrise de codes culturels et il favorise le dialogue. De la même manière, les jeunes sont ceux qui passent aujourd'hui le plus de temps devant des écrans : télévision, ordinateur, tablette ou téléphone intelligent. Les statistiques d'enquêtes produites par les chercheurs et les instituts de sondage mettent cela continuellement en avant¹.

La courte histoire du cinématographe nous montre qu'on interroge depuis toujours la relation qu'entretiennent les individus, et particulièrement les jeunes, avec les images. Le cas le mieux connu et le plus analysé est celui des *Payne Fund Studies*, une série d'études américaines conduites entre 1929 et 1933 et soutenues par des lobbies américains

1 On pensera aux travaux du Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère français de la Culture et de la Communication, aux enquêtes de Médiamétrie, d'IPSOS ou de l'Institut français d'opinion publique (IFOP).

conservateurs qui se préoccupent des mœurs et de la morale (Casetti, 2012)². En fixant leur attention sur le contenu des films (la violence dans les films de gangsters est particulièrement visée), comme sur la composition des publics, cette série d'études cherche à percer l'influence du cinéma sur les comportements des enfants et des adolescents.

Ces *Payne Fund Studies* vont mettre au jour la présence de possibles effets négatifs du cinéma sur la jeunesse. Dès lors, la théorie du média déclencheur de comportements déviants va prendre forme. Une approche qui consiste à soutenir l'idée selon laquelle le cinéma introduirait une confusion entre le monde réel et le monde représenté, et qu'il y aurait donc un risque social à consommer des images animées. Dans ce contexte, on va voir émerger un système de censure morale aux États-Unis qui restera en place de 1934 à 1966 : le code Hays. On traque les éléments violents dans les films, ce sont surtout les films à caractère érotique qui vont finalement être touchés pendant la période.

En parallèle, on va voir progressivement la théorie du média prescripteur et aliénant s'imposer. Plusieurs intellectuels, au premier rang desquels Theodor Adorno et Max Horkheimer, soutiennent l'idée qu'il est nécessaire d'entretenir un rapport critique de défiance vis-à-vis des réseaux de communication (presse à grand tirage, radio, télévision) et de la culture marchande. Influencés par les écrits de Walter Benjamin sur la perte d'aura du bien reproductible et la marchandisation des faits et objets culturels, ces chercheurs soutiennent notamment l'idée que le cinéma peut avoir des effets négatifs et aliénants sur la jeunesse (Adorno et Horkheimer, 1993 [1944]).

Originellement, les approches critiques pointent le cinéma comme une forme d'art dégénéré dont il convient de se méfier. Mais progressivement, c'est la perspective marxiste qui prend le dessus. D'une part, la jeunesse est perçue comme un groupe social constitué qui est assujéti à la « rationalité technologique » et la « logique de la domination » du cinéma. D'autre part, ce sont les jeunes issus des masses laborieuses qui sont aliénés par ce puissant outil de propagande qui est entre les mains des classes supérieures³.

2 Les *Payne Fund Studies* doivent leur nom au fait qu'elles ont été financées par le fonds Payne porté par Frances Payne Bolton, une femme politique républicaine de l'Ohio, d'ailleurs parmi les premières femmes politiques influentes aux États-Unis.

3 Sans que l'un et l'autre parlent expressément de cinéma, nous nous appuyons ici sur les travaux d'Herbert Marcuse (1968) et ceux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964).

Mais la problématique des effets des images animées sur les comportements de la jeunesse est aussi prise en charge par des intellectuels post-marxistes, au premier rang desquels Raymond Williams qui réfute la thèse du déterminisme économique, et donc de classes, qui est caractéristique - selon lui - du premier stade du capitalisme, pour focaliser son attention sur les compétences critiques des individus dans un moment d'«intellect général⁴» qui correspond - selon lui - au deuxième stade du capitalisme (postfordiste).

C'est avec lui que naît le courant des *Cultural Studies* qui reconduira cette approche faisant de la culture, et donc des images, un élément déterminant de la construction identitaire des individus et plus particulièrement de la jeunesse. Certaines études parmi les plus célèbres s'intéresseront notamment à la télévision et à des programmes télévisuels qui remplissent une fonction d'identification et de structuration des émotions: l'émission *Nationwide* qui permet chaque soir aux téléspectateurs anglais de se faire une opinion sur des faits politiques ou de société (Morley, 1980) ou le feuilleton *Dallas* (Ang, 1985) qui soutient un rapport de familiarité avec les personnages et joue comme une échappatoire face aux difficultés de la vie.

Les premières recherches sur les pratiques culturelles à l'heure du numérique sont marquées par une euphorie technophile en prise avec une tradition héritée des *Cultural Studies* dont elle se revendique. Au tournant des années 2010 - d'abord dans le monde anglo-saxon et maintenant dans la sphère francophone -, on observe cependant un phénomène de repli critique autour du mouvement du *Digital Labor* qui repositionne la problématique économique au centre de son analyse. Le mouvement souligne que les plateformes numériques (et donc les entreprises qu'il y a derrière) tirent parti de la valeur produite par les activités courantes des internautes. Une posture qui consiste à dire qu'il y a une sorte de travail invisible et non rémunéré de la masse qui profite à quelques-uns⁵.

4 L'expression est empruntée par Jean-Jacques Lecercle à Karl Marx lui-même (Lecercle, 2009).

5 Les précurseurs sont Trebor Scholz, directeur de l'ouvrage *Digital Labor: The Internet as Playground and Factory* (2012), et Christian Fuchs avec *Digital Labour and Karl Marx* (2014). En français, on mentionnera *Qu'est-ce que le Digital Labor?* de Dominique Cardon et Antonio Casilli (2015).

3 / **Quatre générations à travers le XX^e siècle au prisme des images animées**

On constate que le siècle écoulé a vu une jeunesse modifier et renforcer progressivement sa consommation d'images. D'abord, avec l'apparition de nouveaux films faits en dehors des studios grâce à des technologies plus mobiles. Ensuite, avec la diffusion et la démocratisation des moyens d'accès aux contenus filmiques : télévision, magnétoscopes, lecteurs DVD et bientôt ordinateurs et Internet.

Chacune de ces nouvelles technologies entraîne une modification des comportements : 1) d'une star lointaine des studios que l'on ne peut voir que sur grand écran, 2) on passe à un phénomène de plus grande familiarité avec elle jusqu'à la retrouver quotidiennement sur le petit écran, 3) puis c'est la relation au patrimoine cinématographique qui change dès lors que chacun peut établir son panthéon personnel du cinéma en VHS ou en DVD, et 4) enfin, c'est un programme que réalise un voisin ou un ami que l'on peut retrouver ATAWAD⁶ sur Internet grâce à des espaces de diffusion ouverts tels que YouTube.

On remarquera aussitôt la relation étroite que l'on peut établir entre chacun de ces quatre moments vidéographiques et la dénomination sociale que l'on a pu donner aux quatre dernières générations qui se sont succédé et qui sont en prise avec chacun de ces changements. Si ces partitions ont souvent été critiquées, il n'en demeure pas moins vrai qu'elles sont usuelles et qu'elles font pleinement sens dans leur rapport aux images.

L'ancienne génération, c'est celle d'avant la Seconde Guerre mondiale qui idolâtre Fernandel ou Jean Gabin, Clark Gable ou Rita Hayworth sur grand écran. C'est une génération qui est globalement en prise avec un mouvement conservateur du cinéma tourné en studio. C'est une génération qui grandit en voyant des films au style pompier : scénarisation bien ciselée, réalisation avec peu de mouvements de caméra et un travail sur les lumières qui appuie la dramaturgie (Montebello, 2005).

Cette première génération est violemment fustigée par la génération qui suit : celle des baby-boomers ou des natifs de l'après-Seconde Guerre mondiale. Ces derniers rejettent violemment le conservatisme et

6 *Anytime, Anywhere, Any Device*, autrement dit : tout le temps, de n'importe où et avec n'importe quel terminal technologique (ordinateur, tablette, téléphone intelligent).

l'académisme à la fois social et culturel de leurs parents, dont leur rapport au cinéma et aux images. Ils militent pour davantage de liberté et d'audace, aussi bien en matière politique que dans leur quotidien (mouvements de mai 1968 en France ou des *hippies* aux États-Unis). Et cela transparait à l'écran. Le cas des films de la nouvelle vague en est la représentation emblématique avec des tournages en extérieur, leurs montages lâches ou des pans entiers d'improvisation de la part des acteurs (Esquenazi, 2004).

Vient ensuite la génération X, dénomination usuelle qui a connu une fortune certaine dans les milieux marketing. Ce sont les enfants des baby-boomers qui sont nés dans le lit douillet de leurs parents (opportunités de travail, libération sexuelle, etc.) et dont la revendication consiste à amplifier les phénomènes de libéralisation engagée, parfois jusqu'à la rupture : accroissement des taux de divorces, quête effrénée de l'argent, désaffection politique, etc. Dans leur relation aux images, le phénomène est similaire : les jeunes de la génération X consomment beaucoup de programmes télévisés, ils louent des films au club vidéo et bientôt achètent toujours plus de DVD pour que chacun se construise une identité cinéphile propre. Les frontières esthétiques bougent et les normes de la qualité changent (Jullier et Leveratto, 2010).

La dernière génération qui nous intéresse, parfois appelée génération Y parce qu'elle succède à la génération X, est celle des *digital natives*. Nés dans une société numérisée (ce qui n'était pas le cas des précédentes générations), les natifs du numérique consomment un taux encore plus élevé d'images quand ils le veulent, où ils le veulent et sur une multiplicité d'écrans. Ces nouvelles pratiques sont permises par la diversification elle-même des types d'écrans ainsi que la montée en puissance du réseau Internet et des opportunités qu'il offre : téléchargement ou consultation de contenus en flux.

Seul point de stabilité notable qui impose une homogénéité des générations à travers le temps : la sortie en salle de cinéma. En 2014, 88 % des jeunes déclaraient être allés en salle au moins une fois pendant l'année. Une fidélité stationnaire malgré la concurrence des nouveaux écrans ainsi que la multiplication des contenus accessibles. Car la salle de cinéma, avec son grand écran, la qualité du son et des fauteuils, reste le moyen idéal pour s'évader et se détendre (90 %), partager des émotions (83 %) dans des conditions optimales de visionnage (85 %) notamment pour la découverte de films comprenant des effets spéciaux (Pellerin, 2016).

4 / **Une densité de consommation audiovisuelle sans précédent pour les natifs du numérique**

La volumétrie du trafic Internet pour les seuls services audiovisuels est d'une importance sans commune mesure⁷. La télévision numérique et les services de vidéo à la demande (à l'acte - VOD [*video on demand*] - ou à l'abonnement - SVOD [*subscription video on demand*]) ainsi que l'offre de fichiers vidéo à télécharger ou à consulter en continu (*streaming*) occupent, en France, près de 90 % du flux en ligne, sachant que la consommation de contenus illégaux représente environ 1/10 de ce trafic (Centre national du cinéma et de l'image animée [CNC] et Institut de l'audiovisuel et des télécommunications en Europe [IDATE], 2012).

La moitié de ce flux audiovisuel en ligne est occupé par la télévision linéaire et ses services dérivés (télévision de rattrapage, service de VOD ou SVOD). Celle-ci offre une opportunité de consommation des contenus dans des conditions optimales de visionnage, davantage d'interactivité qu'avec l'ancienne télévision hertzienne, et plus encore, elle favorise l'émergence d'une nouvelle forme de consommation asynchrone des programmes.

Grâce à la coexistence de la télévision en flux continu et de plateformes permettant de revoir des programmes (plateformes dites de «télévision de rattrapage»), on a vu les téléspectateurs se tourner progressivement vers ces pratiques dites de «*replay*» (ou de «rattrapage») pour voir en priorité les programmes qui les intéressent au moment le plus opportun pour eux. Ainsi, on observe un double mouvement à la fois d'adaptation et de personnalisation de la consommation télévisuelle qui est caractéristique de la jeune génération des 15-24 ans (personnes nées entre 1992 et 2001). En effet, un tiers d'entre elles déclare regarder au moins un programme en *replay* par semaine (Pellerin, 2016).

Cette pratique a progressé parallèlement à la poussée des ventes de terminaux mobiles : 30 % des natifs du numérique déclarent en effet regarder la télévision sur un ordinateur portable, une tablette ou un téléphone intelligent. Ce dernier appareil tient une place centrale dans les pratiques de cette génération puisqu'on sait que ce sont plus de 80 % des jeunes qui en possèdent un. On sait également que son utilisation est

7 Cette volumétrie du trafic est calculée sur la base du taux d'occupation de la bande passante Internet.

plus intense et plus diversifiée que pour le reste de la population - souvent cantonné à des usages sommaires: téléphoner, trouver des informations ou jouer (Pellerin, 2016).

La modification des pratiques domestiques passe également par la poussée des services de (S)VOD consistant à privilégier la consommation de films ou de séries ATAWAD selon un principe d'achat à l'acte ou, plus souvent, par abonnement. L'opérateur de SVOD Netflix est au cœur de ce phénomène. Il a conduit à l'émergence d'un phénomène de *Cord-Cutting* qui consiste en la résiliation de son abonnement TV (recul historique de 911 000 abonnés entre 2012 et 2013 aux États-Unis) pour privilégier un abonnement auprès de ce service proposant du cinéma et des séries en masse à un prix attractif (moins de 10 \$/mois) (IDATE, 2014, p. 106). Alertée par le phénomène, l'Europe a réagi en favorisant des alliances entre les câblo-opérateurs historiques (en France, le plus célèbre d'entre eux est Orange) et ces services par contournement dits «*over-the-top*» (OTT) (comme l'américain Netflix, précédemment cité, ou le français Univerciné), ce qui a favorisé une progression plus homogène de l'offre et moins de concurrence entre les deux segments de ce marché.

Une récente étude de Médiamétrie (communiqué de presse du 13 janvier 2016) nous montre qu'il y a deux profils idéaux typiques d'abonnés à un service de SVOD pour une consommation journalière par foyer équivalente à 3 heures :

- Il peut d'abord s'agir d'un natif du numérique de moins de 25 ans qui est attiré par les prix attractifs, la simplicité d'accès aux services et qui est désireux d'être le plus en conformité avec la législation (car on sait aussi que ce sont les jeunes générations qui sont les plus consommatrices de contenus illégaux). En ce sens, de nombreux étudiants sont détenteurs d'un abonnement à des services tels que Netflix ou CanalPlay.
- Il peut ensuite s'agir d'un jeune parent de moins de 35 ans issu des catégories socioprofessionnelles favorisées (CSP+) avec un ou des enfants en bas âge. Cette frange de la population plutôt technophile se tourne massivement vers ce type d'offres, car les petits enfants sont très friands de ces formules de SVOD qui leur ouvrent la porte d'espaces qui leur sont dédiés et qui leur permettent de voir et revoir leurs programmes favoris (dessins animés, séries éducatives).

À côté de l'offre légale (télévision linéaire, télévision de rattrapage et possibilités de consultation de films et de séries selon un modèle d'achat à l'acte ou d'accès par abonnement), on a vu se déployer des pratiques

illégal massives au sein des jeunes générations, toutes classes sociales confondues. Pour des questions économiques évidentes, cette pratique leur permet de « rester à flot » face à l'actualité⁸ et de continuer à échanger avec leurs pairs en toutes circonstances. Elle est également nécessaire dès lors qu'il faut acquérir des connaissances sur un contenu. Une pratique que beaucoup de jeunes ne perçoivent d'ailleurs pas comme étant illégale. En effet, Internet, comme tout autre média, reste pour eux une instance d'autorité (on y trouve de l'information grâce à Wikipédia, aux sites de journaux, etc.) et on lui fait confiance. En outre, la frontière entre légalité et illégalité est parfois si mince qu'elle n'est pas perceptible (Bourgatte, 2014).

Parfois, les natifs du numérique consomment des contenus illégaux en connaissance de cause. On sait, par exemple, que les opérateurs OTT ont des droits d'exclusivité sur des films et des séries, dont un certain nombre qu'ils produisent directement (comme *Orange Is the New Black* chez Netflix). Un usager souscrivant à une offre aura donc accès aux séries uniquement proposées par sa plateforme. Occasionnellement, son intérêt peut se tourner vers des programmes proposés par d'autres opérateurs. Il cherchera donc à les visionner illégalement arguant le plus souvent qu'il paie déjà pour accéder à certains contenus et que cette entorse à la loi reste mesurée.

Comme pour l'offre légale, il y a deux manières d'accéder à un contenu illégal :

- soit par téléchargement, selon le principe du torrent qui organise des réseaux entre internautes à l'intérieur du réseau Internet (les pirates doivent alors utiliser des sites dédiés pour trouver les contenus et les télécharger ; la plateforme qui est restée la plus célèbre dans l'histoire du téléchargement illégal est MegaUpload, le projet d'un certain Kim Dotcom) ;
- soit par *streaming*, ce qui revient à regarder un contenu en flux, en même temps qu'il se charge : il y a une multiplicité de services consacrés au *streaming* illégal, comme VK Streaming ou DPFILMS, mais le plus célèbre est le *Proof of Concept* Popcorn Time, qui a démocratisé l'accès illégal aux films et aux séries par le déploiement d'une plateforme ergonomique, là où les services existants nécessitaient jusqu'alors une culture numérique poussée et une maîtrise d'Internet.

8 Cela corrobore en tous points les analyses de Richard Hoggart dans *La culture du pauvre* (1970 [1957]).

On notera enfin le rôle de la radio, qui est toujours aussi intensément consommée par de jeunes générations friandes de musique et de programmes façonnés à leur intention (*Salut les copains* dans les années 1960, *Doc et Difool* dans les années 1990 ou aujourd'hui *C'Caue* pour la seule radio française). Une différence fondamentale aujourd'hui: le recul de l'écoute hertzienne au profit de l'écoute numérique sur téléphone intelligent qui offre, en plus, l'opportunité de voir le programme (et non plus seulement de l'entendre) grâce à la diffusion en flux et en direct (*livestream*) des émissions ou la diffusion de vidéos additionnelles que réalisent les animateurs et leurs équipes (interviews de stars, concerts privés, gags filmés) (Pellerin, 2016).

5 / **La place centrale de YouTube dans la structuration de l'identité générationnelle des natifs du numérique**

En 2005, trois jeunes ingénieurs américains lancent YouTube, un service pour la publication et la consultation de vidéos en *streaming* d'abord tourné vers les amateurs et bientôt utilisé par les professionnels de l'audiovisuel pour diffuser des contenus (le cas le plus célèbre est celui de la chaîne de vidéoclips Vevo). Le succès est immédiat, YouTube se distinguant pour ses performances, sa convivialité, son ergonomie et sa facilité d'utilisation. Steve Chen, un des trois fondateurs, confiera qu'en participant au développement de YouTube, il a « toujours pensé à la grand-mère du Midwest qui veut consulter une vidéo »: il faut que ça soit simple, pratique et rapide (Lessig, 2009, p. 194).

Dès lors que le service est racheté par Google, il est positionné au centre des requêtes du plus célèbre des moteurs de recherche et YouTube s'impose définitivement comme un acteur incontournable d'Internet. On y trouve des millions de vidéos que l'on peut consulter d'un simple clic ou que l'on peut publier dans un site, un blogue ou sur un réseau social avec une grande facilité. Le succès de YouTube est également lié au fait que le service est interconnecté avec de nombreux outils de montage tels que iMovie qui permettent la publication instantanée de ses films sur la plateforme. Aujourd'hui, YouTube occupe 10 % de la bande passante étasunienne, mais les États-Unis ne constituent que 20 % du trafic enregistré par la plateforme. En effet, 80 % des connexions se font à l'international (Mohan et Kaufman, 2009).

Mais la grand-mère du Midwest de Steve Chen n'est pas la primo-utilisatrice du service. C'est bien le natif du numérique. Celui-ci y consomme de nombreux contenus, en particulier des programmes courts. Les plus prisés sont les vidéoclips ou les bandes-annonces de films. On aura également vu émerger sur YouTube des pratiques à succès - le plus souvent éphémères - caractéristiques de la culture des natifs du numérique: les *Cup Songs* ou le *twitch*⁹. En outre, Squeezie, Cyprien ou Seb la Frite sont les youtubeurs stars d'une jeune génération qui restent méconnus du grand public, car ils ne doivent leur notoriété qu'à Internet et à ce réseau social vidéo très prisé, encore une fois, par les plus jeunes (Ault, 2014).

L'offre foisonnante de vidéos sur YouTube et les propositions nombreuses faites à l'utilisateur au regard de ses goûts ou de ses consultations positionnent le service comme un concurrent sérieux à la télévision et à ses formes dérivées. La fréquentation croissante de YouTube accompagne d'ailleurs la chute de la consommation télévisuelle. Le phénomène est patent pour les jeunes générations. Une étude récente souligne que 57% des parents déclarent avoir des enfants qui préfèrent passer du temps sur YouTube plutôt que devant la télévision (Miner, 2015). La suppression de la tablette ou du téléphone intelligent est d'ailleurs devenue une punition commune, quand l'interdiction de regarder la télévision est parfois tout bonnement oubliée.

Le succès de YouTube chez les natifs du numérique est intimement lié à un accès facilité sur les terminaux mobiles et notamment les téléphones intelligents que les adolescents possèdent en priorité et le plus massivement (Perez, 2015). La fréquentation du site est d'ailleurs allée croissant et s'est largement amplifiée entre 2013 et 2015 sur l'axe «mobilité» qui constitue la moitié des connexions, avec des temps de consultation qui progressent également.

Jusqu'à l'avènement d'Internet et de YouTube, on consulte des contenus professionnels répondant à une économie industrielle marchande. Leur diffusion est permise par la salle de cinéma, la télévision ou les supports physiques (VHS et DVD). La consommation de contenus amateurs est alors marginale (et le plus souvent réservée à l'espace domestique). Avec Internet, la diffusion des productions amateurs se massifie et le

9 Les *cup songs* sont des vidéos de chansons collégiales impliquant la manipulation d'objets pour produire de la musicalité; un *twitch* est une vidéo d'une partie de jeu.

quart d'heure de célébrité - dont parle Andy Warhol dans les années 1960 lorsqu'il évoque la notoriété croissante et fugace promise par les médias de masse - est concrètement à la portée de tous. Le sigle UGC (pour *user generated content*) voit même le jour pour désigner ces personnes qui produisent et diffusent des contenus en ligne sans que l'on sache si elles sont professionnelles ou amateurs.

De nouvelles normes culturelles se mettent également en place comme en témoigne la vidéo amateur *Double Rainbow* (Vasquez, 2010), qui est une vue sur un double arc-en-ciel avec cette exclamation en voix hors champ: «*Wow! A double rainbow*». Une expression qui va passer à la postérité pour exprimer son étonnement et qui installe le concept de «*Double Rainbow*» comme l'expression «de l'émotion et de la joie la plus intense» (Hervez, 2015). *Diet Coke + Mentos* (Grobe et Voltz, 2006) est une autre vidéo archétypale de cette nouvelle forme de diffusion de la culture qui consiste à partager une expérience simple et ludique: créer un geysier en plongeant un Mentos dans du Coca-Cola (Hervez et Régy, 2015).

Ces évènements vidéographiques auront conduit, en quelques années, à l'apparition du néologisme «youtuber» pour désigner l'acte de recherche ou de consultation d'un contenu sur cette plateforme. Un verbe dont l'usage a même dépassé sa seule relation avec YouTube, car il inclut aujourd'hui la fouille de vidéos sur une multiplicité de plateformes.

Face à la recrudescence de propositions atypiques, originales ou créatives au sein des communautés d'amateurs, YouTube s'est récemment engagé dans l'accompagnement de certains youtubeurs influents, notamment des *vloggers* (ou vidéoblogueurs) plébiscités par les jeunes et qui ont prédéfini un certain nombre de règles dont YouTube s'est chargé de faire la synthèse: esthétique, concision, logique du *stand-up* en plan fixe avec une adresse directe au spectateur, régularité de la diffusion, avec une recherche d'interactions facilitées (forums, réseaux sociaux) (Bullich, 2014).

L'aide passe par la mise à disposition d'un «guide du créateur» ainsi que la mise en ligne d'un «club créa» qui propose des ressources et une assistance dédiée. On aura également vu émerger des *YouTube spaces* dans plusieurs villes du monde. Ce sont des lieux de formation qui sont à la disposition des youtubeurs influents pour accroître leurs compétences vidéographiques (Bullich, 2014).

6 / **L'éducation par l'audiovisuel et à l'audiovisuel à l'heure du numérique**

Les *digital natives* se distinguent des précédentes générations par de nouvelles pratiques d'apprentissage qui passent par la consultation de vidéos sur Internet.

On pensera d'abord au phénomène de l'autoformation qui s'est accru grâce à la recrudescence de tutoriels en ligne publiés par des UGC sur YouTube (ou quelques autres plateformes). Les axes principaux d'intervention sont la musique (transmettre son savoir autour de la pratique d'un instrument ou en MAO¹⁰), les usages des nouvelles technologies (trucs et astuces pour bloquer les publicités sur son ordinateur, installer une application, restaurer un système, etc.) ou l'univers du *do it yourself* (DIY) (bricolage, jardinage, électronique élémentaire, etc.).

Il y a ensuite, et bien évidemment, toute l'offre de formation des établissements d'enseignement eux-mêmes. En quelques années, on aura ainsi vu des milliers d'enseignants se lancer dans l'usage des technologies numériques pour préparer et animer leurs cours. Le plus généralement, il s'agit de proposer des activités dans un environnement numérique de travail (ENT). Mais l'usage de services tels que les blogues ou les réseaux sociaux s'est aussi démocratisé. Un des éléments marquants dans ces nouvelles pratiques est l'usage de la vidéo. Celle-ci est particulièrement propice à la mise en scène et à la médiation du savoir, car elle permet d'intégrer des documents iconographiques (images ou vidéos d'archives, etc.) parallèlement à leur explication (principe de la voix hors champ).

Les vidéos les plus sommaires sont des captures d'activités à l'écran (pour la présentation de problèmes mathématiques, par exemple) ou des plans-séquences mettant en scène l'enseignant qui déclame son cours. Mais on aura vu progressivement émerger des pratiques plus évoluées de scénarisation et de montage permises par l'arrivée d'auxiliaires pédagogiques et techniques dans les établissements. Des personnels qui aident les enseignants en les filmant puis en montant les vidéos. Ces ressources sont ensuite utilisées pour de la formation à distance ou selon un principe de pédagogie mixte alternant des phases de travail en classe et d'autres dans le hors temps scolaire.

10 Musique assistée par ordinateur : il s'agit de toutes les formes de musiques électroniques qui impliquent l'usage de l'ordinateur ou l'utilisation de logiciels pour enregistrer, mixer ou produire de la musique acoustique.

À noter également que ces offres de formation vidéo destinées à des élèves ou à des étudiants sont parfois destinées à un plus vaste public comme c'est le cas avec la Khan Academy (plateforme regroupant des leçons ou des tutoriels pédagogiques sur une multitude de sujets) ou les sites de MOOC (*massive online open courses* ou « cours en ligne ouverts à tous »).

Le principe de la Khan Academy ou du MOOC est celui de l'apprentissage décentralisé. Un apprenant acquiert des savoirs sans rencontrer physiquement le ou les pédagogues qui animent le cours. Pour autant, l'amélioration rapide des débits Internet et la montée en puissance des services de diffusion de vidéos en flux et en direct (dit *livestreaming*) ont permis l'intégration progressive de formes d'interactions entre les équipes pédagogiques et les apprenants dans les MOOC. Des rencontres sont ainsi programmées entre les participants, à intervalles réguliers, pour progresser dans le cours.

Une recherche récente portant sur les usages de la vidéo par les étudiants dans le cadre de leurs études a montré que 79% d'entre eux ont maintenant l'habitude de regarder des vidéos pour préparer leurs cours ou des exposés, approfondir des notions et réviser avant leurs examens. Le plus généralement, ils utilisent Google ou YouTube pour réaliser une fouille à partir de mots clés. Ils sont attirés par des interlocuteurs charismatiques dans des vidéos bien réalisées (on pensera aux fameuses conférences TED [*technology, entertainment and design*¹¹]), mais ils déclarent toujours privilégier des vidéos produites par leurs enseignants quand ils en trouvent (Leonard, 2015).

L'enquête corrobore les données collectées sur les usages ludiques de la vidéo. En effet, l'attention est courte (*short attention*) et diffuse (*deep attention*). Le seuil d'attention est fixé à six minutes avec des pratiques courantes de *multitasking* qui sont devenues la norme : l'apprenant suit la vidéo en prenant des notes ou en faisant autre chose sur un autre terminal (consultation des réseaux sociaux, par exemple). De toutes les manières, les apprenants s'estiment capables de juger de la qualité et de la pertinence d'une vidéo en moins d'une minute. En ce sens, les consultations *in extenso* sont rares et dès que les vidéos sont « sémantisées » ou « chapitrées », ils n'hésitent pas à avoir recours à cette fonctionnalité (c'est le cas d'un certain nombre de contenus hébergés sur Canal-U.tv, par exemple).

11 <www.ted.com>, consulté le 28 juin 2017.

La pédagogie numérique promeut également la consultation, souvent chronophage, de vidéos dans le hors temps scolaire. On aura ainsi vu des enseignants de cinéma demander à leurs étudiants de regarder des films chez eux ou en bibliothèque, afin de ne pas occuper les séances de cours à la diffusion des films et ainsi privilégier les échanges dans la classe. Certains autres enseignants demandent à leurs élèves de regarder des documentaires historiques ou des conférences scientifiques en ligne, toujours selon ce même modèle de la pédagogie inversée, pour favoriser les interactions dans la classe.

On a vu également se développer des pratiques de formation à la lecture des images assistées informatiquement. En France, des ateliers sont mis en place depuis plusieurs années pour apprendre à des enfants ou des adolescents à décomposer des films de cinéma dans des logiciels d'analyse filmique. On peut ainsi isoler des séquences, les «sémantiser», faire des rapprochements entre elles, etc. Ce type de pratiques permet alors d'approcher la structure formelle des images animées et d'en comprendre la portée signifiante : reconnaître les codes d'un genre filmique spécifique, identifier les intentions d'un auteur, etc. (Archat Tatah et Bourgatte, 2014).

Enfin, on ne manquera pas de mentionner l'accroissement exponentiel des enseignements focalisés sur la production de vidéos par les apprenants eux-mêmes. Car les natifs du numérique ont un accès facilité à des technologies permettant la réalisation de vidéos, à commencer par les téléphones intelligents et les tablettes, ce qui n'était pas ou peu le cas pour les générations précédentes. On aura ainsi pratiqué nous-même la réalisation vidéo dans le cadre d'un séminaire sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et plusieurs expériences similaires nous ont été rapportées. Le succès du MOOC *Réaliser des vidéos pro avec son smartphone* est symptomatique de cette pratique émergente et en voie de généralisation¹².

7 / **L'utilisation de la vidéo pour échanger : un nouveau paradigme communicationnel**

D'un univers de la production et de la consommation de vidéos on est entré, en moins de cinq ans, dans une sphère de la communication vidéo-graphique. Cette progression s'explique par une amélioration rapide des

12 <<https://www.fun-mooc.fr/courses/gobelins/83001/session01/about>>, consulté le 29 juin 2017.

technologies et des débits, la généralisation des équipements vidéographiques (présence de caméras sur l'ensemble des terminaux numériques) et le développement d'applications dédiées sur les appareils mobiles. Les natifs du numérique qui grandissent dans ce nouvel environnement rempli d'images animées sont particulièrement sensibles à ces usages émergents. Ils en sont d'ailleurs les premiers et les principaux artisans. Si on aura beaucoup parlé de l'égoportrait (*selfie*) dans les médias - cette pratique permise par les téléphones intelligents -, on aura oublié de s'attarder sur les usages communicationnels de la vidéo et les pratiques d'«égovidéo».

Ils sont nombreux parmi la jeune génération des 15-24 ans (personnes nées entre 1992 et 2001) à communiquer via les réseaux sociaux. Si Facebook règne en maître avec 76 % d'utilisateurs dans cette classe d'âge, le réseau social vidéographique Snapchat se positionne au deuxième rang, en France, avec 33 % d'utilisateurs. Suivent Twitter et Instagram avec respectivement 24 % et 18 % d'utilisateurs (Pellerin, 2016). Si Twitter est un réseau caractérisé par l'usage prioritaire du texte, l'impact d'une publication dépendra souvent de l'intégration d'une image, d'un *graphics interchange format* (GIF) ou d'une vidéo. La firme californienne est d'ailleurs propriétaire des services vidéo interconnectés Vine et Periscope pour favoriser l'expérience vidéographique. Instagram, application originellement dédiée à la photo, offre quant à elle la possibilité de réaliser des vidéos depuis un moment.

La progression du trafic vidéo entre 2010 et 2015 s'est surtout fait sentir sur le volet «mobile» des usages et elle est incontestablement le fait des réseaux sociaux audiovisuels. En 2010, la vidéo occupait 25 % du trafic mobile. Elle en représentait 40 % en 2015 (CNC et IDATE, 2012). Ces taux sont déjà très importants, mais il y a fort à parier qu'ils pourraient être encore plus considérables si les tâches d'exécution étaient moins lourdes et si les opérateurs ne limitaient pas les taux de connexion dans leurs offres d'abonnement. Ces limitations techniques et le surcoût que peuvent engager les connexions vidéo sont des freins sévères à des usages encore plus exponentiels de la vidéo. Pour autant, les chiffres annoncent que la vidéo devrait occuper 70 % du flux Internet mobile d'ici à 2019.

Snapchat est un acteur emblématique de cette poussée de la communication vidéographique. Très prisé des natifs du numérique, le réseau social s'est imposé parmi eux et grâce à eux, à l'écart d'autres pratiques plus courantes de la communication numérique - courriels, SMS, Facebook ou Twitter - qui caractérisent davantage la vie numérique de leurs parents et des adultes en général. Snapchat est une application dont

le fonctionnement est basé sur l'échange de vidéos courtes et éphémères ne pouvant durer plus de dix secondes et ne pouvant être visualisées qu'une seule fois lors de leur réception. Ce sont plusieurs centaines de «snaps» ou vidéos courtes qui seraient envoyées quotidiennement sur le réseau. Bien que l'on soit encore loin des milliards d'interactions quotidiennes sur Facebook ou WhatsApp, on notera la poussée exponentielle et subite de la pratique, aux antipodes de la relation épistolaire classique que les réseaux sociaux reconduisaient à leurs origines¹³.

Dans la même lignée, on mentionnera d'autres services tels que Vine, Periscope ou Meerkat qui permettent (ou ont permis) de communiquer en vidéo¹⁴. Vine est une application de Twitter plébiscitée par les natifs du numérique qui représentaient 70% de ses utilisateurs jusqu'à la fermeture du service en 2016¹⁵. L'outil permettait de réaliser des petits films d'une durée maximum de six secondes. Selon un principe de démarrage et d'arrêt de la captation par contact du doigt sur l'écran, Vine s'est imposé comme le digne héritier des fantasmagories de Georges Méliès. En effet, la plupart des «vines» étaient des sketches courts intégrant des illusions : principe d'apparition/disparition d'éléments à l'écran ; travail d'alternance de plans en champ/contrechamp.

Avec des fortunes diverses, de nombreuses autres applications sont entrées sur le marché de la communication vidéographique et en ont dessiné les contours. Periscope, par exemple, est devenu célèbre, car le service permet de retransmettre en direct ce qu'on est en train de filmer. Il est utilisé par des journalistes à l'occasion de rencontres sportives ou lors de manifestations politiques. Plus encore, ce réseau est mobilisé par de jeunes adolescents qui se filment eux-mêmes dans des situations du quotidien pour interagir avec leurs *alter ego*. Si on en croit la stratégie marketing de Twitter, détenteur de Vine depuis 2012 et de Periscope depuis 2015, il semblerait que la communication vidéo tende à se déployer de plus en plus massivement.

À côté de ces applications, on mentionnera le phénomène émergent du GIF - avec la plateforme Giphy et l'application Giphy Cam - qui dessine les contours d'une communication vidéo basée sur l'expression d'une émotion ou d'un sentiment qui sera rendue soit par un emprunt

13 <<http://www.buzzfeed.com/jwherrman/the-great-snapchat-mirage#.se0P9B5jj>>, consulté le 29 juin 2017.

14 L'économie de ces services est fragile. On aura vu déjà plusieurs projets de création/acquisition/fusion se faire et se défaire dans des temps records.

15 <<http://expandedramblings.com/index.php/vine-statistics/>>, consulté le 29 juin 2017.

à une image iconique du cinéma ou de la télévision (Giphy), soit par la réalisation d'un égoportrait vidéo (Giphy Cam). Il revient alors au GIF d'exprimer quelque chose de signifiant par la convocation d'univers culturels de référence.

Ces réseaux sociaux vidéo ont eu un effet incontestable sur le fonctionnement des réseaux sociaux traditionnels au sein desquels la photo et la vidéo tiennent aujourd'hui une place centrale. On l'a vu pour Twitter. Mais c'est également le cas pour le premier d'entre eux, Facebook, sur lequel il est désormais difficile, voire improbable, de rencontrer des publications uniquement basées sur du texte. Une communication qui repose sur le regard et l'expérience expressive d'images animées semble donc bien s'être massivement imposée.

Conclusion: les *digital natives* sont aussi et surtout des *video natives*

Depuis plus d'un siècle maintenant, les jeunes générations sont confrontées à des images animées avec tout ce que cela entraîne du point de vue des comportements. On le sait: le cinéma a été, à travers les âges, un formidable vecteur de transmission culturelle. L'impact du cinéma hollywoodien pour la diffusion de la culture américaine en est probablement le meilleur exemple¹⁶. La télévision et maintenant Internet ont eux aussi le pouvoir de façonner des attitudes - pour le meilleur (diffusion de contenus pédagogiques, de documentaires), mais aussi pour le pire (impact des vidéos djihadistes, films ou séries à caractère violent). Les vidéos des UGC sur Internet ont très largement reconduit et amplifié ce phénomène.

On note toutefois des spécificités liées à l'ère du numérique et à la culture de ses natifs, parmi lesquelles la recrudescence des pratiques audiovisuelles de réalisation, de consultation et de communication qui passe par l'usage de YouTube ou d'applications en mobilité. Un contexte de déploiement sous tous azimuts des discours vidéographiques qu'il convient de contenir en déployant des pédagogies numériques qui favoriseront une maîtrise élémentaire de la technique et surtout une capacité à formaliser des discours critiques sur les contenus visionnés et produits.

16 On se souviendra de la célèbre expérience de Marcel Mauss, hospitalisé aux États-Unis, qui observe les jeunes infirmières qui se tiennent devant lui et qui constate que les jeunes femmes françaises ont probablement et intégralement adopté les attitudes et les comportements de ces jeunes américaines à travers leur consommation de films de cinéma (Mauss, 1936).

En effet, l'univers des *digital natives* est aussi celui de l'accélération (Rosa, 2010) dans lequel on peut accéder à un nombre toujours croissant d'informations sans pour autant en mesurer la portée. Or, un des problèmes principaux auquel il faut prendre garde avec la vidéo est celui du récit standardisé que Peter Watkins appelle «moniforme» (2015 [2004]). Longtemps cantonnée au discours télévisuel, cette critique reprend de la vigueur avec le numérique, car il y a une profusion d'informations contenues dans la vidéo elle-même (montage de séquences courtes et rythmées, insertion de contenus publicitaires, etc.) et autour d'elle (descripteurs textuels, propositions de vidéos associées, etc.) qui conduit à une sérendipité téléguidée que permettent les algorithmes puissants développés par les opérateurs d'Internet (au premier rang desquels figurent YouTube ou les réseaux sociaux)¹⁷.

L'école a donc un rôle important à jouer en prenant à bras-le-corps l'analyse des médias audiovisuels ainsi que la production expérimentale de vidéos. Mais elle doit aussi s'adapter aux nouveaux usages des natifs du numérique en conduisant une réflexion sur la médiation des savoirs dans le numérique et grâce à la vidéo. Les MOOC et autres productions audiovisuelles (conférences, capsules pédagogiques, cours privés en ligne) vont dans ce sens.

Car les natifs du numérique ont une consommation d'images animées qui dépasse de loin celle de leurs prédécesseurs et ils ont, en plus, la possibilité nouvelle de produire des vidéos et de s'exprimer par cette voie. En effet, le plus grand nombre d'entre eux possèdent des technologies (notamment le téléphone intelligent) qui leur permettent précisément de réaliser des vidéos et de communiquer avec elles n'importe où, n'importe quand et n'importe comment.

YouTube est un puissant outil de diffusion de vidéos, notamment amateurs (Flichy, 2010), qui fonctionne selon un modèle participatif (Jenkins, 2006) et qui est en prise avec une économie hybride (Lessig, 2009) produisant des bénéfices financiers et symboliques croisés entre la puissante société californienne et les UGC qui l'utilisent au quotidien. Les applications mobiles s'imposent quant à elles comme autant de moyens de communiquer par le biais de la vidéo et elles favorisent l'émergence d'un nouveau paradigme communicationnel qui loin de s'opposer à d'anciennes pratiques - cinématographique et télévisuelle - cohabite avec elles.

17 Par «sérendipité téléguidée», nous voulons dire que les internautes ont *a priori* le sentiment de maîtriser leur navigation. Mais celle-ci est en fait suggérée et pilotée par une somme d'éléments présents à l'écran qui induit les comportements.

Bibliographie

- ADORNO, T. et M. HORKHEIMER (1993 [1944]). « The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception », dans *The Cultural Studies Reader*, New York, Routledge, p. 31-41.
- ANG, I. (1985). *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*, New York, Routledge.
- ARCHAT TATAH, C. et M. BOURGATTE (2014). « Vers des formes instrumentées d'enseignement et d'apprentissage: le cas de l'analyse de contenus audiovisuels », *Eduquer/Former*, vol. 46, p. 69-92.
- AULT, S. (2014). « Survey: YouTube stars more popular than mainstream celebs among U.S. teens », *Variety*, <<http://variety.com/2014/digital/news/survey-youtube-stars-more-popular-than-mainstream-celebs-among-u-s-teens-1201275245/>>, consulté le 30 mai 2017.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURGATTE, M. (2014). « Enjeux socioculturels de la technique au cinéma », *Communication et langages*, vol. 2014, n° 181, p. 81-97.
- BULLICH, V. (2014). « La régulation de la créativité par YouTube », dans Y. Andonova, A.-F. Kogan et C. Wilhelm (dir.), *Injonction de créativité et création sous contrainte: parallèles entre secteur culturel et monde du travail à l'épreuve du numérique*, Villeurbanne, Centre pour la communication scientifique directe, p. 88-95.
- CARDON, D. et A. CASILLI (2015). *Qu'est-ce que le Digital Labor?*, Paris, Institut national de l'audiovisuel.
- CASETTI, F. (2012). *Les théories du cinéma depuis 1945*, Paris, Armand Colin.
- CENTRE NATIONAL DU CINÉMA ET DE L'IMAGE ANIMÉE (CNC) et INSTITUT DE L'AUDIOVISUEL ET DES TÉLÉCOMMUNICATIONS EN EUROPE (IDATE) (2012). *L'utilisation des réseaux haut débit en France*, <<http://www.cnc.fr/web/fr/publications/-/ressources/2001682>>, consulté le 30 mai 2017.
- ESQUENAZI, J.-P. (2004). *Godard et la société française des années 1960*, Paris, Armand Colin.
- FLICHY, P. (2010). *Le sacre de l'amateur: sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris, Seuil.
- FRANCE CULTURE (s. d.). « À vos souhaits (3/5): un nouvel Internet! », <<http://www.france-culture.fr/emission-les-nouvelles-vagues-a-vos-souhaits-35-un-nouvel-internet-2016-01-06>>, consulté le 30 mai 2017.
- FUCHS, C. (2014). *Digital Labour and Karl Marx*, Londres, Routledge.
- GROBE, F. et S. VOLTZ (2006). *Diet Coke + Mentos*, <<https://www.youtube.com/watch?v=hKoBOMHBvM>>, consulté le 30 mai 2017.
- HERVEZ, M. (2015). « Double rainbow », *Society*, vol. 3, p. 47.
- HERVEZ, M. et S. RÉGY (2015). « Diet Coke + Mentos », *Society*, vol. 3, p. 48-49.
- HOGGART, R. (1970 [1957]). *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.
- INSTITUT DE L'AUDIOVISUEL ET DES TÉLÉCOMMUNICATIONS EN EUROPE (IDATE) (2014). *Digiworld Yearbook 2014. Les enjeux du monde numérique*, Montpellier, IDATE.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press.

- JULLIER, L. et J.-M. LEVERATTO (2010). *Cinéphiles et cinéphilies: une histoire de la qualité cinématographique*, Paris, Armand Colin.
- LECERCLE, J.-J. (2009). « Lire Raymond Williams aujourd'hui. Préface à *Culture et matérialisme*, un recueil de textes de Raymond Williams », dans *Culture et matérialisme*, Paris, Les Prairies ordinaires, p. 5-24.
- LEONARD, E. (2015). *Great Expectations: Students and Video in Higher Education*, 21 août, <<http://studysites.sagepub.com/repository/binaries/pdfs/StudentsandVideo.pdf>>, consulté le 30 mai 2017.
- LESSIG, L. (2009). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*, New York, Penguin Books.
- LHOMMEAU, C. (2014). *MOOC. L'apprentissage à l'épreuve du numérique*, Paris, Éditions FYP.
- MARCUSE, H. (1968). *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société avancée*, Paris, Éditions de Minuit.
- MAUSS, M. (1936). « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, vol. 32, <http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html>, consulté le 30 mai 2017.
- MINER R. (2015). « TV is now the 2nd screen for kids », *Digital Content Next*, <<https://digitalcontentnext.org/blog/2015/07/14/tv-is-now-the-2nd-screen-for-kids/>>, consulté le 30 mai 2017.
- MOHAN, J. et P.B. KAUFMAN (2009). *Video Use and Higher Education: Options for the Future*, New York, Intelligent Television/New York University.
- MONTEBELLO, F. (2005). *Le cinéma en France*, Paris, Armand Colin.
- MORLEY, D. (1980). *The Nationwide Audience*, Londres, British Film Institute.
- PARASIE, S. (2014). *Les professionnels de la presse en ligne face à l'explosion de la vidéo d'information*, conférence, Paris, Institut catholique de Paris, juin.
- PELLERIN, M. (2016). « Les 15-24 ans ne sont pas comme vous le croyez », *Effeillage*, <<http://effeuillage-la-revue.fr/portfolio-item/les-15-24-ans-ne-sont-pas-comme-vous-le-croyez/>>, consulté le 30 mai 2017.
- PEREZ, S. (2015). « People watch more YouTube than ever before: Especially on their phones », *TechCrunch*, <<http://techcrunch.com/2015/07/17/people-watch-more-youtube-than-ever-before-especially-on-their-phones/?ncid=rss#.idotcl:Huay>>, consulté le 30 mai 2017.
- PRENSKY, M. (2001). « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.
- ROSA, H. (2010). *Accélération: une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte.
- SCHOLZ, T. (dir.) (2012). *Digital Labor: The Internet as Playground and Factory*, Londres, Routledge.
- SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*, Paris, Éditions Le Pommier.
- SOUCHIER, E. (1996). « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique », *Communication et langages*, vol. 107, n° 1, p. 105-119.
- VASQUEZ, P. (2010). *Yosemite Mountain Double Rainbow*, <<https://www.youtube.com/watch?v=OQSNhk5ICTI>>, consulté le 30 mai 2017.
- WATKINS, P. (2015 [2004]). *Media Crisis*, Paris, Éditions L'échappée.

Conclusion

Mieux comprendre les dynamismes générationnels dans le champ culturel

Gilles Pronovost

Les études portant sur les générations et les cycles de vie ont connu un développement important au cours des dernières décennies. On songe en particulier aux travaux pionniers de Claudine Attias-Donfut (1988, 1991); à l'instar de nombreux travaux en ce domaine, les questions culturelles étaient pourtant absentes. En fait le champ culturel n'y a été considéré que tardivement. Les travaux de Pierre Bourdieu en ont souligné inexorablement le trait et en ont peut-être retardé l'essor, marquée que fut la recherche culturelle par les questions de stratification sociale, de statut socioéconomique, de «distinction» et de «capital culturel». Il aura fallu que l'on porte attention aux notions d'omnivorisme ou d'éclectisme, par exemple, pour que se fissure quelque peu le cadre plutôt rigide inspiré de Bourdieu. Il aura encore fallu la remise en question des théories bourdieusiennes (par exemple Coulangeon et Duval, 2013), jumelée aux recherches plus fines soulignant les différences significatives que l'on pouvait distinguer dans la «culture des individus» (Lahire, 2004), pour que des travaux majeurs prennent leur essor. La sociologie de la jeunesse, de l'enfance, permettait à son tour de mettre en relief les différences de pratiques culturelles selon les âges de la vie, mettait l'enfant, le jeune, l'adolescent, au centre de sa destinée dont la trajectoire, certes lourdement influencée par le milieu familial, l'utilisation massive et nouvelle du numérique, les groupes de pairs, avait pourtant sa propre temporalité, en contrepoint des autres âges de la vie quand elle ne donnait pas le ton à des changements culturels majeurs.

Mais on peut aussi faire référence à un effet de cumul disons d'ordre méthodologique. Il fallait bien disposer de quelques enquêtes majeures, essentiellement quantitatives comme les enquêtes dites de participation culturelle, pour que l'on dispose de données suffisamment comparables sur une plus ou moins longue période. Le recul historique le permettant, en dépit d'une périodisation limitée par la méthodologie des enquêtes, elles ont mené à envisager des analyses rétrospectives permettant de déceler des changements culturels significatifs observables entre les générations et les cycles de vie, avec des méthodes statistiques variées et parfois très sophistiquées. De tels travaux, au premier chef ceux d'Olivier Donnat (2009, 2011), ont également permis de relever pourtant la forte inertie des pratiques culturelles à travers le temps ainsi que l'effet durable des variables classiques de différenciation socioéconomique.

L'arrivée du numérique a changé quelque peu la donne. On a assisté à un effet, disons de mode, dénotant un engouement compréhensible de la part des chercheurs, réorientant massivement les crédits de recherche, menant à des conclusions faisant par exemple des jeunes générations les chantres privilégiés du changement culturel, donnant aux objets techniques une puissance affectant même notre cerveau et nos manières de penser. Associé à une diversification sans précédent de la consommation culturelle, à l'hétérogénéité croissante des goûts et des intérêts, le numérique a sans doute sonné la fin de l'ère des baby-boomers.

Ainsi, la recherche culturelle s'intéressant aux dynamiques intergénérationnelles a-t-elle été tributaire d'avancées méthodologiques certaines. Elle a bénéficié du recul historique qu'ont permis les enquêtes empiriques. Elle a profité des critiques et des nuances apportées aux paradigmes sociologiques dominants. Elle a souvent mis l'accent sur les «jeunes générations» pour repérer certains changements dans les modes de vie. Elle tend de plus en plus à considérer de façon plus large et globale le rôle du numérique dans les changements culturels. Elle a montré la persistance du poids des variables sociodémographiques.

Or les enquêtes de participation culturelle, source majeure d'études générationnelles, sans être en fin de cycle, démontrent néanmoins leurs limites, tiraillées qu'elles sont entre le souci de continuité de la mesure et l'appréhension des nouvelles pratiques. Dans leur format actuel, ne risquent-elles pas de laisser s'échapper des pans entiers de la nouvelle donne culturelle? Ne sont-elles pas pratiquement impuissantes à mesurer la consommation culturelle par médias interposés? Sont-elles condamnées à ressasser indéfiniment l'importance des pesanteurs sociales? Il est évident qu'elles doivent être jumelées à des enquêtes plus ciblées

(par exemple au sujet des modalités de participation culturelle par médias interposés) et faire appel à d'autres approches méthodologiques. On doit également y joindre des recherches de nature ethnographique ou sociographique avec les limites de celles-ci, des échantillons réduits, leur véritable représentativité de même que des « remontées théoriques » parfois fragiles.

On fait de plus en plus souvent appel aux *big data*. Le centre de sondage Pew Research Center, responsable notamment de grandes études américaines sur l'utilisation des nouvelles technologies, n'hésitait pas à conclure ainsi : « Nous en sommes venus à la conclusion que la mesure des usages du numérique passe principalement 1) par l'appel à des grandes bases de données 2) ainsi que par les études d'emploi du temps » (National Endowment for the Arts, 2014, traduction libre). Mais les données tirées des grandes bases de données sont souvent la propriété des grandes industries culturelles, lesquelles n'ont aucun intérêt à les diffuser ou encore ne mesurent... que leurs propres intérêts commerciaux de connaissance. Quant aux études d'emploi du temps, leur pertinence est indéniable, elles permettent de mieux connaître ce que nous faisons réellement de nos 24 heures quotidiennes, mais la mesure du champ culturel est d'une pauvreté navrante.

Par ailleurs, il faut aussi considérer les travaux de plus en plus nombreux portant sur l'individualisation des pratiques, l'appropriation culturelle privée, l'importance accordée (sur les plans théorique et pratique) au « souci de soi », aux revendications d'autonomie du sujet dans la construction de son identité. On regrettera cependant les dérives auxquelles mènent certains de ces travaux de recherche : dérives libertaires, jargon pseudo-psychologique, oubli du « phénomène social total » à la Marcel Mauss. S'il est évident qu'au regard des données historiques disponibles, on doit « revisiter » les notions de démocratisation de la culture, s'interroger sur les limites de la « politique de l'offre culturelle », ce n'est certes pas du seul côté du « sujet » qu'il faille se tourner.

Un autre aspect à considérer est « ce que transmettre veut dire ». Les travaux de recherche indiquent bien que les transmissions culturelles ne s'effectuent pas à sens unique, ni des seuls parents vers les enfants, ni à l'inverse, mais de manière plus diffuse, en fonction des périodes historiques considérées et de la temporalité même des cycles de vie et des générations. Il s'agit plutôt de transmissions plurielles, multigénérationnelles, dont parents, enfants, adolescents, grands-parents sont les acteurs, dont l'influence des uns et des autres est fort variable au fil du temps. Les travaux d'Olivier Donnat (2004), mes propres

travaux (Pronovost, 2013) indiquent bien que si le milieu familial est le premier « passeur de passions » culturelles, il est très rapidement relayé par d'autres acteurs. Ce qui est transmis porte moins sur un champ précis d'activité que sur des intérêts plus généraux (culturels, sociaux, sportifs, etc.), ou encore par la force de l'imprégnation et de la culture du retrait (Octobre et Jauneau, 2008).

Les études générationnelles peuvent bénéficier des recherches contemporaines dans le domaine des sciences de la communication. Non pas les seuls travaux qui fixent le regard sur le numérique (voire parfois en font l'apologie), mais les travaux plus fondamentaux mettant l'accent par exemple sur le système industriel de la culture qui se nourrit du capitalisme libéral de notre époque, sur ce que Bernard Miège appelle « l'ordre de l'information et de la communication » (Miège, 2017). Celui-ci rappelle à juste titre que « la fin des industries culturelles et créatives n'est pas programmée » (Miège, 2017, p. 170). Une double perspective est possible. Les sciences de la communication, portées essentiellement vers l'étude des « industries de la culture », ont tout à gagner en les intégrant au contexte de l'ensemble des pratiques culturelles dont elles sont à la fois tributaires et parties prenantes. Les études sur les pratiques culturelles, pour leur part, ne peuvent évidemment pas faire fi des travaux majeurs en sciences de la communication, prenant en considération l'ensemble du champ industriel et non les seuls ouvrages portés sur le numérique ou sur les industries qui se donnent trop aisément le label de « créatives ».

Un autre domaine de recherche qui doit faire partie des études culturelles est celui des sciences de l'éducation. Le fossé est hélas immense. Certains textes de ce collectif rappellent le rôle du système d'éducation dans le développement des intérêts culturels. Mais nous peinons à en mesurer l'effet et la portée, l'influence réelle et durable. Si le développement de l'éducation artistique à l'école est indéniable, l'école joue parfois « contre le temps libre », rappelle Joël Zaffran (2010), faisant des pratiques culturelles un élément de l'ordre scolaire plutôt qu'un champ d'expression. Du côté des sciences de l'éducation, la recherche de nature purement pédagogique domine souvent, les études sur le numérique à l'école sont bien naturellement tournées vers l'apprentissage, la classe affronte avec bien peu de moyens le flux de la consommation de masse, « l'éducation aux médias et à la culture » en est le parent pauvre. N'est-ce pourtant pas un lieu majeur au sein duquel s'exerce ce que l'on pourrait appeler la fabrique des rapports intergénérationnels, entre parents, éducateurs, enfants, spécialistes normatifs de tous genres (infirmières, psychologues, etc.) et acteurs du monde des médias ?

Dans un autre ordre d'idées, les travaux sur le «cosmopolitisme» (on pense aux travaux de Beck, 2006) ont peut-être permis de nuancer les premières inquiétudes quant à la «globalisation», aux résistances locales, au maintien relatif de la diversité culturelle. On n'a pas suffisamment noté les défis qu'ils posent aux études sur les dynamismes générationnels : si la mondialisation annoncée des goûts et des intérêts culturels est patente, si les mécanismes de diffusion culturelle font fi des frontières nationales, si les médias de masse tendent à une certaine uniformisation de la consommation culturelle et donnent toute leur puissance à la culture juvénile, que restera-t-il des processus classiques de socialisation intergénérationnelle? Dans leur récent ouvrage, Vincenzo Cicchelli et Sylvie Octobre (2017, p. 181) ont bien illustré que le cosmopolitisme pouvait «être lié à la reconfiguration de la légitimité culturelle à l'ère de l'omnivivorisme», sans que les dynamismes générationnels soient explicitement rappelés.

Même si les travaux de nature démographique se poursuivent, sur la lancée des grandes enquêtes nationales ou internationales (populations, santé, familles, fécondité, etc.), est-ce trop dire que les études plus générales portant sur les générations marquent le pas?

Bibliographie

- ATTIAS-DONFUT, C. (1991). *Génération et âges de la vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?, n° 2570.
- ATTIAS-DONFUT, C. (1988). *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Le sociologue, 249 p.
- BECK, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?*, Paris, Aubier, 378 p.
- CICCHELLI, V. et S. OCTOBRE (2017). *L'amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires juvéniles à l'ère de la globalisation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 420 p.
- COULANGEON, P. et J. DUVAL (dir.) (2013). *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 272 p.
- DONNAT, O. (2011). «Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales», *Culture études n° 7*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 36 p.
- DONNAT, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 282 p.
- DONNAT, O. (2004). «La transmission des passions culturelles», *Enfances, Familles, Générations*, n° 1, p. 84-100.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 777 p.
- MIÈGE, B. (2017). *Les industries culturelles et créatives face à l'ordre de l'information et de la communication*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, 191 p.

- NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS (2014). *Measuring Cultural Engagement: A Quest for New Terms, Tools and Techniques*, p. 16, <<http://arts.endow.gov>>, consulté le 30 mai 2017.
- OCTOBRE, S. et Y. JAUNEAU (2008). «Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle», *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, p. 695-722.
- PRONOVOST, G. (2013). «Le développement des pratiques culturelles chez les enfants», *Optique culture*, Québec, Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications, juillet, 12 p.
- ZAFFRAN, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 186 p.

Notices biographiques

Michaël Bourgatte

Michaël Bourgatte est maître de conférences à l'Institut supérieur de pédagogie - Faculté d'éducation de l'Institut catholique de Paris (EA7403). Il est également responsable de l'Atelier du numérique, espace d'innovations pédagogiques. Ses recherches portent sur l'image et la vidéo, en particulier leurs usages en éducation. Il a coédité deux ouvrages: *Quelles humanités numériques pour l'éducation?* (MkF Éditions, 2016) et *Le cinéma à l'heure du numérique* (MkF Éditions, 2012). Il a également codirigé le numéro 46 de la revue *Eduquer/Former* («Innovations pédagogiques et usages de la vidéo», 2014). Il anime enfin le blogue <celluloid.hypotheses.org>, qui traite de questions en lien avec le numérique, les cultures visuelles et l'éducation.

Laurie Hanquinet

Laurie Hanquinet est *senior lecturer* dans le Département de sociologie de l'Université de York (Grande-Bretagne). Ses principaux intérêts de recherche sont la sociologie de la culture et de l'art et les méthodes en sciences sociales. Elle est l'auteure du livre *Du musée aux pratiques culturelles* (Éditions de l'Université de Bruxelles, 2014) et a édité *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture* (2016) avec Mike Savage. Elle a travaillé sur les pratiques culturelles, les publics des musées d'art et, plus récemment, sur l'identité européenne.

Sébastien Houle

Sébastien Houle œuvre dans le domaine de la culture depuis 1998, à titre d'artisan professionnel. Membre du Conseil des métiers d'art du Québec, il a entre autres assumé une charge de cours à la Maison des métiers d'art de Québec, affiliée au Cégep Limoilou, de 2011 à 2013. Impliqué dans sa communauté, il occupe un poste de conseiller municipal dans la municipalité de Saint-Élie-de-Caxton depuis 2013. Il étudie en communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières et est membre étudiant du Laboratoire de recherche sur les publics de la culture. Ses intérêts de recherche portent notamment sur la médiation culturelle et la recherche qualitative.

Marie-Claude Lapointe

Marie-Claude Lapointe est titulaire d'un doctorat en communication et culture (Université Laval, Québec). Elle a été chercheuse au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de 2003 à 2006 et au ministère de la Culture et des Communications de 2006 à 2010 où elle a notamment été responsable des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec. Depuis 2010, elle est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse notamment aux pratiques culturelles, aux publics et non-publics de la culture ainsi qu'à l'effet d'Internet et des générations sur les pratiques culturelles.

Jacques Lemieux

Jacques Lemieux est depuis septembre 2009 professeur associé (retraité) au Département d'information et de communication de l'Université Laval, après y avoir été professeur régulier depuis 1973. Il est également depuis septembre 2013 professeur-chercheur associé au Département de lettres et communication sociale et au Laboratoire de recherche sur les publics de la culture, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sociologue des industries culturelles et spécialiste des enquêtes, il a produit ou coproduit de nombreux travaux sur la science-fiction, les livres à succès, la fiction télévisuelle, les pratiques culturelles et les pratiques journalistiques. Membre de comités consultatifs de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec (OCCQ), il a aussi effectué quelques missions internationales d'expertise pour le Réseau Théophraste, regroupement de centres de formation au journalisme des pays de la Francophonie.

Jason Luckerhoff

Jason Luckerhoff est professeur titulaire en culture et communication au Département de lettres et communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il est cofondateur et directeur du Laboratoire de recherche sur les publics de la culture (avec Hervé Guay, UQTR), de la revue *Approches inductives* (avec François Guillemette, UQTR), de la collection « Culture et publics » aux Presses de l'Université du Québec (PUQ) (avec Anik Meunier, Université du Québec à Montréal - UQAM) et de l'Observatoire de la pédagogie en enseignement supérieur (avec François Guillemette et Marie-Ève Caty, UQTR). Il est chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la communication, l'information et la société (CRICIS), au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) et au Groupe d'intérêt spécialisé en éducation et médiation muséales (GISEMM). Il est habilité à diriger des thèses de doctorat en communication sociale à l'UQTR ainsi qu'à codiriger des thèses de doctorat en éducation au doctorat réseau (UQ), au doctorat en muséologie, médiation, patrimoine (UQAM/Avignon) et en communication publique à l'Université Laval.

Sylvie Octobre

Sylvie Octobre est chargée de recherche au Département des études de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication (France) et chercheuse associée au Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne (GEMASS) (Centre national de la recherche scientifique [CNRS]/Université Paris-Sorbonne). Ses recherches portent sur les pratiques culturelles, avec des approches centrées sur les effets d'âge, de génération, de genre et liées à la mondialisation. Parmi ses derniers ouvrages: *L'amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*, ministère de la Culture et de la Communication (2017); *Questions de genre, questions de culture*, La Documentation française (2014); *Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, La Documentation française (2014); *L'enfant et ses cultures, approches internationales*, La Documentation française (2013); *L'enfance des loisirs: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, La Documentation française (2010).

Gilles Pronovost

Gilles Pronovost possède un doctorat en sociologie de l'Université Laval. Il a enseigné à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) de 1970 à 2004. Il est maintenant professeur émérite au Département d'études en loisir, culture et tourisme, de l'UQTR. Il a été membre du Conseil scientifique de la Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord. De 2001 à 2011, il a été directeur général du Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ). Il a été fondateur et directeur de la revue *Loisir et société/Society and Leisure*. Il en est de même pour la revue internationale *Enfances Familles Générations* (2002 à 2005). Il a notamment publié, aux Presses de l'Université du Québec, *Comprendre les jeunes aujourd'hui: trajectoires, temporalités* (2013), *Que faisons-nous de notre temps? Vingt-quatre heures dans la vie des Québécois. Comparaisons internationales* (2015), *Loisir et société: traité de sociologie empirique* (3^e édition, 2017).

Joël Zaffran

Joël Zaffran est professeur des universités. Il enseigne à la Faculté de sociologie de l'Université de Bordeaux. Il est responsable de l'axe Vulnérabilités, inégalités, parcours du Centre Émile Durkheim, qui est un laboratoire du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) de sciences politiques et de sociologie. Ses travaux de recherche portent sur le handicap abordé dans une perspective critique de l'inclusion scolaire; sur les parcours de décrochage scolaire et de raccrochage des jeunes sans diplômes analysés sous l'angle de l'expérience scolaire, des agendas sociaux et des événements biographiques; sur l'adolescence traitée dans une articulation d'une sociologie du temps avec une sociologie des inégalités scolaires. Il a publié notamment *Quelle école pour les élèves handicapés?* (Éditions La Découverte, 2007), *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté* (Presses universitaires de Rennes, 2010) et *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires retournent en formation* (Éditions Le Bord de l'eau, à paraître).

Collection dirigée par **Chantal Royer**
et **Michel de la Durantaye**

Dans la même collection

Loisir et société, 3^e édition

Traité de sociologie
empirique

Gilles Pronovost
ISBN 978-2-7605-4662-2
2017 / 444 pages

Aménager des espaces favorables au loisir, au sport et au tourisme

Perspectives théoriques,
pragmatiques
et réglementaires

*Sous la direction de
Sylvie Miaux
Romain Roult*
ISBN 978-2-7605-4484-0
2016 / 378 pages

Que faisons-nous de notre temps?

Vingt-quatre heures
dans la vie des Québécois
- Comparaisons
internationales

Gilles Pronovost
ISBN 978-2-7605-4289-1
2015 / 138 pages

Enjeux des industries culturelles au Québec

Identité, mondialisation,
convergence

*Sous la direction de
Claude Martin
Michel de la Durantaye
Jacques Lemieux
Jason Luckerhoff*
ISBN 978-2-7605-3296-0
2011 / 468 pages

Quête identitaire et réussite scolaire

Une étude de cas:
la pratique d'activités
parascolaires dans
le réseau collégial

Jacques Roy
ISBN 978-2-7605-2635-8
2011 / 114 pages

Public and Civic Leisure in Québec

Dynamic, Democratic,
Passion-driven, and Fragile

André Thibault
ISBN 978-2-7605-1575-8
2008 / 234 pages

Le loisir public et civil au Québec

Dynamique, démocratique,
passionnel et fragile

André Thibault
ISBN 978-2-7605-1574-1
2008 / 252 pages

Temps sociaux et pratiques culturelles

Gilles Pronovost
ISBN 978-2-7605-1310-6
2005 / 200 pages

Introduction aux analyses sociologiques du temps hors travail

Fondements théoriques
et enjeux sociaux
du temps libre, du loisir,
du jeu et du sport

Jean-Marie Lafortune
ISBN 978-2-7605-1308-2
2004 / 260 pages

Le loisir contemporain

Essai de philosophie
sociale

Michel Bellefleur
ISBN 978-2-7605-1143-0
2002 / 200 pages

Le loisir public au Québec

Une vision moderne

*Association québécoise
du loisir municipal*
ISBN 978-2-7605-1143-9
2001 / 126 pages

Écotourisme et gouvernance participative

Marie Lequin
ISBN 978-2-7605-1084-5
2001 / 254 pages

Planification, aménagement et loisir, 2^e édition

Robert Soubrier
ISBN 978-2-7605-1015-9
2000 / 520 pages

Loisir et société

Traité de sociologie
empirique, 2^e édition

Gilles Pronovost
ISBN 978-2-7605-0960-3
1997 / 428 pages

L'évolution du loisir au Québec

Essai socio-historique
Michel Bellefleur
ISBN 978-2-7605-0967-2
1997 / 432 pages

Collection dirigée par **Chantal Royer**
et **Michel de la Durantaye**

DEPUIS LA FIN DU XX^e SIÈCLE, le domaine culturel a connu une série de mutations auxquelles doivent s'adapter ses usagers et ses artisans : changements technologiques, industrialisation, mondialisation. Sommes-nous si différents, sur le plan culturel, de ceux qui nous précèdent et de ceux qui nous suivront ? Si oui, en quoi et pourquoi ?

C'est à ces questions que tente de répondre le présent ouvrage. Il vise à mieux cerner et comprendre la relation entre la culture, les pratiques culturelles et les générations. Pour ce faire, il réunit des textes de chercheurs québécois et français qui présentent les résultats de recherches portant sur différents objets culturels en lien avec divers groupes d'âge.

Cet ouvrage s'adresse aux chercheurs et aux étudiants, aux gestionnaires et professionnels des secteurs public et parapublic, aux acteurs du milieu culturel ainsi qu'à toute personne intéressée par la question de l'évolution des générations et des pratiques culturelles.

Marie-Claude Lapointe est titulaire d'un doctorat en communication et culture de l'Université Laval. Professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), elle a œuvré au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de même qu'au ministère de la Culture et des Communications, où elle a notamment été responsable des enquêtes sur les pratiques culturelles au Québec.

Gilles Pronovost est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université Laval. Il est professeur émérite au Département d'études en loisir, culture et tourisme à l'UQTR, où il enseigne depuis 1970. Il a également été membre du conseil scientifique de la Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord.

Jacques Lemieux est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université Laval. Il est professeur associé au Département d'information et de communication de cette université, après y avoir été professeur régulier depuis 1973, et professeur associé au Département de lettres et communication sociale de l'UQTR. Il est aussi chercheur associé au Laboratoire de recherche sur les publics de la culture de la même université.

**Ont collaboré
à cet ouvrage**

Michaël Bourgatte
Laurie Hanquinet
Sébastien Houle
Marie-Claude Lapointe
Jacques Lemieux
Jason Luckerhoff
Sylvie Octobre
Gilles Pronovost
Joël Zaffran

