

La fabrique des adolescent·es : avec ou contre l'école ?

L'intégration culturelle à l'école et dans les loisirs à 13-14 ans

Agnès Grimault-Leprince

DANS **REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE** 2022/3 (VOL. 63), PAGES 377 À 416
ÉDITIONS **PRESSES DE SCIENCES PO**

ISSN 0035-2969

ISBN 9782724637526

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2022-3-page-377.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La fabrique des adolescent-es : avec ou contre l'école ? L'intégration culturelle à l'école et dans les loisirs à 13-14 ans^{*}

Agnès GRIMAUULT-LEPRINCE

Résumé. Rares jusqu'aux années 2000, les recherches portant sur la socialisation adolescente se sont multipliées depuis, en lien avec les transformations des socialisations familiales et l'avènement des usages numériques. Cet article appréhende l'expérience adolescente à l'école et dans les loisirs. Il analyse les articulations entre ces deux sphères d'activités en insistant sur leur dimension numérique, et identifie les grands axes de différenciation des expériences. Il s'agit ainsi de saisir statistiquement les grandes logiques qui structurent l'expérience adolescente de l'école et des loisirs, à l'origine d'effets socialisateurs, au-delà de la différenciation sociale et genrée. À partir d'une enquête par questionnaire portant sur 3 356 élèves scolarisé-es en classe de 4^e, la recherche distingue trois profils d'expériences scolaires et de loisirs articulant culture scolaire, culture « cultivée », culture juvénile et culture numérique. L'analyse met en évidence des types d'intégration ou de marginalisation culturelle, avec des continuités fortes entre expériences scolaires et de loisirs, et représentations de l'avenir. Elle s'attache plus particulièrement à la compréhension d'un profil « en retrait », à la marge des cultures juvéniles et scolaire dominantes.

Mots-clés. EXPÉRIENCE ADOLESCENTE – ÉCOLE – LOISIRS – CULTURES JUVÉNILES – USAGES NUMÉRIQUES

La question posée dans les années 1980 par Joffre Dumazedier, « Qu'est-ce que les jeunes apprennent dans leurs temps de loisirs, si mal préparés soient-ils à cette auto-formation par rapport à ce qu'ils apprennent dans le temps du travail scolaire ? » (1988, p. 87), est encore plus vive aujourd'hui, avec l'accélération de l'autonomisation relationnelle et culturelle des adolescent-es (Singly, 2006 ; Glévairec, 2010). La fréquentation de la culture « cultivée », entendue comme centrée « sur les humanités classiques et sur le goût littéraire-artistique » (Morin, 1969), est particulièrement interrogée. Des *cultural studies* anglaises aux travaux français de sociologie de la culture développés à partir des années 1990, les travaux sociologiques indiquent des différences entre univers culturels selon les groupes sociaux et les individus qui questionnent l'homologie structurale entre l'espace social et l'espace des styles de vie défendue par Pierre Bourdieu (Lahire,

^{*} Je tiens à remercier Olivier David, qui a dirigé le programme INEDUC dont est issu la recherche présentée ici, ainsi que les collègues qui ont contribué au recueil des matériaux d'enquête et à la réflexion. Je remercie également pour leurs remarques et conseils les évaluateurs/trices de cet article, ainsi que les membres de mon jury d'HDR.

2006 ; Coulangeon, 2011, 2021). En particulier, le caractère essentiel de l'âge dans la structuration des pratiques culturelles est établi (Donnat, 1994 ; Glevarec et Cibois, 2018), avec un univers culturel distinctif des adolescent·es. L'importance des différences liées au genre est également affirmée (Octobre, 2011). Les recherches insistent aussi sur le caractère fortement différenciant de l'investissement culturel, avec des phénomènes d'exclusion culturelle¹, qui semblent néanmoins peu concerner les adolescent·es (Donnat, 1994)². Pour autant, la question des inégalités sociales d'éducation reste centrale dans les travaux articulant pratiques culturelles et scolarité (Coulangeon, 2007). Les approches en termes de légitimité sont ainsi toujours privilégiées, malgré une proximité de plus en plus discutée entre une culture « cultivée » connaissant une hybridation croissante (Donnat, 2004) et la culture scolaire (Draelants et Ballatore, 2014).

Peu de travaux ont appréhendé globalement l'articulation entre pratiques et représentations culturelles adolescentes et scolarité. Les effets scolaires des pratiques culturelles adolescentes ont ainsi été analysés sur les objets spécifiques que sont les pratiques de lecture (Baudelot *et al.*, 1999 ; Grimault-Leprince et Mell, 2022), l'écoute et la pratique musicales (Sullivan, 2001 ; Huguet, 2008 ; Eloy, 2015 ; Tranchant, 2016), la consommation télévisuelle (Sullivan, 2001) ou cinématographique (Boyadjian, 2021). Pour une approche plus globale, on peut citer Josiane Jouët et Dominique Pasquier (1999), qui constataient un rapport différencié à l'école pour les pratiquant·es intensifs/ves d'activités typiques de la culture juvénile (télévision, jeux vidéo, lecture de livres, etc.), avec des pratiques intensives d'écrans négativement liées à la qualité du rapport à l'école, et des pratiques intensives de lecture positivement liées. L'ensemble de ces recherches va dans le sens d'une rentabilité scolaire des pratiques les plus légitimes de loisirs, à l'origine d'inégalités de classe et de genre. Les chercheurs soulignent aussi les tensions entre cultures juvéniles et culture scolaire, et la difficile valorisation à l'école des savoirs qui ne relèvent pas des formes scolaires traditionnelles de connaissance. Le tournant numérique dans les années 2000, avec la diffusion massive de technologies numériques et de contenus culturels associés, a pu sembler rebattre les cartes en entraînant une apparente homogénéisation des cultures adolescentes. Mais si la « technophilie » est largement partagée, les univers culturels n'en sont pas moins clivés (Octobre, 2014) et l'articulation entre loisirs et scolarité reste socialement très différenciée. Certes, les pratiques enseignantes s'ouvrent davantage aux cultures adolescentes, avec le développement de pratiques d'étude en classe d'objets culturels issus de la culture juvénile, et l'incitation des élèves à s'approprier des œuvres savantes en les transformant avec leurs propres codes, dans une double logique « d'esthétisation du populaire » et de « popularisation du savant » (Eloy, 2015, p. 84). Pour autant, ces stratégies enseignantes sont loin d'annihiler les bénéfices d'une familiarité avec l'univers de la culture « cultivée » profitant aux jeunes les plus favorisé·es socialement. Les socialisations culturelles familiales sont ici centrales, en ce qu'elles favorisent l'orientation des loisirs vers les activités les plus légitimes et l'éloignement des activités propres aux cultures juvéniles (Lareau, 2011 ; Mennesson et Julhe, 2012 ;

1. Au-delà du groupe des agriculteurs/trices exclu·es des enquêtes de Pierre Bourdieu en tant que « non-pratiquants ».

2. Afin de sortir de la représentation ternaire « culture populaire », « culture moyenne », « culture cultivée », Olivier Donnat appuie ses analyses sur la notion d'univers culturels, envisagés comme des ensembles de connaissances, de goûts et de comportements culturels caractérisant le rapport à la culture de différentes catégories de population. C'est sur cette base qu'est pensée l'exclusion culturelle.

Lasne, 2018). Finalement, les travaux sociologiques s'intéressant simultanément aux expériences scolaires et de loisirs des adolescent·es tendent à se focaliser sur la production d'inégalités sociales et de genre liées à la plus ou moins grande proximité de leurs pratiques culturelles hors école avec la culture scolaire.

Cet article propose une analyse originale de l'articulation entre loisirs adolescents et scolarité. Il postule que les analyses en termes de convergences ou divergences culturelles liées à la classe et au genre saisissent incomplètement les grandes logiques qui structurent l'expérience de ces deux sphères d'activités et propose, par une analyse statistique, de chercher à mettre en évidence d'autres formes d'articulation. En reprenant la question de l'exclusion culturelle, il s'agit de rechercher si, dans le cas de la population adolescente, des formes spécifiques sinon d'exclusion, au moins de retrait culturel, peuvent être mises en évidence, au croisement des cultures « cultivée », juvénile et scolaire, composantes essentielles des univers culturels adolescents.

La recherche appréhende l'expérience adolescente à 13-14 ans à partir des données d'un questionnaire portant sur les pratiques, les représentations et les perceptions à l'école et dans les loisirs. Des choix particuliers distinguent ce travail. Premièrement, il propose une approche quantitative de la socialisation scolaire s'écartant du prisme habituel de la réussite académique, en incluant dans les analyses des indicateurs de rapport aux normes scolaires et de vécu subjectif du quotidien. Ensuite, l'appréhension des pratiques de loisirs combine des indicateurs de goûts, ainsi que de types et d'intensité de pratiques, ce qui permet d'étudier simultanément la proximité ou la distance aux cultures « cultivée », scolaire et juvénile et l'investissement culturel. Enfin, alors que la prise en compte des pratiques numériques aux côtés des pratiques traditionnelles dans l'objet d'étude reste rare (Pasquier, 2005b ; Octobre, 2014), la recherche met particulièrement l'accent sur cet aspect des pratiques juvéniles, en s'intéressant non seulement aux outils utilisés mais également aux types de contenus. Cette recherche met ainsi en évidence trois profils d'expérience scolaire et de loisirs, qui permettent de renouveler la compréhension de la différenciation des expériences des collégiennes. Elle montre qu'au-delà d'une plus ou moins grande proximité culturelle avec l'école, le rapport à la scolarité et les intentions d'avenir des adolescent·es sont aussi liés à l'intensité et la qualité de leurs liens aux institutions, aux places qu'ils et elles occupent dans les groupes auxquels ils et elles participent. L'analyse s'attache plus particulièrement à la compréhension d'un profil à la marge des cultures juvéniles et scolaire dominantes, caractérisé par sa ruralité.

Dans la continuité des travaux de François Dubet (1994), l'adolescence est analysée comme expérience sociale, avec trois logiques d'action : une logique d'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation, qui traduit une recherche d'autonomisation, de réalisation de soi. Ces logiques sont hiérarchisées et combinées par les acteurs et actrices en réponse aux conditions qui sont les leurs, aux épreuves qu'ils et elles ont à traverser. Dans la première partie de cet article, ces logiques sont appréhendées de façon globale et leurs combinaisons trouvent une traduction dans les données individuelles liées aux pratiques et aux représentations. Dans la deuxième partie, les logiques de subjectivation sont plus particulièrement recherchées, telles qu'elles s'expriment dans les goûts culturels, l'expérience affective de l'école, ou les ambitions scolaires et professionnelles³. La recherche s'est focalisée sur les jeunes de classe de 4^e, âgé·es de 13-14 ans au moment de l'enquête. La tranche d'âge étudiée est limitée, car une

3. Même si des logiques d'intégration et stratégiques sont également à l'œuvre sur ces objets.

caractérisation des pratiques et représentations culturelles portant sur une tranche trop large refléterait très imparfaitement des goûts et comportements adolescents fortement hétérogènes, l'âge étant capital dans la différenciation des univers culturels adolescents (Mercklé, 2017). Le choix spécifique de la classe de 4^e tient à sa centralité dans les années de collège, période-clé dans la construction des références et pratiques culturelles (Octobre *et al.*, 2010 ; Galland, 2010). Enfin, dans cette recherche, la variable prise en considération n'est pas l'âge mais la classe fréquentée, qui rend mieux compte des effets de la socialisation par les pair-es.

Dans un premier temps, un travail d'analyse de données permet, à partir des déclarations individuelles, de dégager les grands axes de différenciation des expériences scolaires et de loisirs et de distinguer trois profils de pratiques et de représentations, liés aux logiques intégratrices et stratégiques de l'expérience. Ensuite, l'exploration par profil des goûts culturels, de la dimension affective de la scolarité et des anticipations d'avenir permet de mettre en évidence des cohérences dans les normes intériorisées ou les images de soi, structurantes pour la construction identitaire. Enfin, l'article développe plus particulièrement l'analyse d'un profil d'expérience, nommé « en retrait », en marge à la fois des cultures scolaire et juvéniles. Ce profil, saisi statistiquement et par l'étude de deux portraits, met en lumière la spécificité d'expériences d'adolescent-es qui peinent à trouver leur place.

Interroger l'intégration culturelle des adolescent-es à l'école et dans les loisirs à partir d'une enquête par questionnaire

Afin d'appréhender les conditions et les formes de l'intégration culturelle à l'adolescence dans les sphères scolaire et de loisirs, les pratiques et représentations culturelles des adolescent-es ont été abordées de façon large, cherchant à traduire au mieux la réalité vécue. Les catégories d'objets et de pratiques retenues relèvent ainsi d'abord des conceptions des adolescent-es, les questions de légitimité culturelle intervenant secondairement. Les matériaux empiriques de cette recherche sont issus de la recherche ANR INÉDUC (Inégalités éducatives et construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie). Une enquête par questionnaire a été menée début 2013⁴ dans les régions Aquitaine, Basse-Normandie et Bretagne. Le questionnaire a été complété par les élèves de 4^e (N = 3 356) de 36 collèges, choisis pour composer un échantillon différencié au regard des critères suivants : le type de territoire au sens de l'Insee (rural, péri-urbain, urbain) et le recrutement social. Pour chaque établissement, l'enquête a concerné toutes les classes de 4^e afin d'éviter un biais de sélection lié à d'éventuelles classes de niveau. La passation du questionnaire en classe par les chercheurs et l'anonymat de l'enquête ont permis de limiter les non-réponses, les réponses aberrantes et les biais de désirabilité sociale⁵. La quasi-totalité des élèves scolarisé-es dans ces classes a répondu à l'ensemble des questions de façon cohérente.

4. La plupart des élèves avait 13 ans au moment de l'enquête. Les élèves nées en début d'année et ceux en retard scolaire en avaient 14 ou 15.

5. Pour une explicitation du risque de biais de désirabilité sociale chez les adolescent-es, voir Pierre Mercklé et Sylvie Octobre (2015).

Les composantes de l'expérience scolaire et de loisirs

ENCADRÉ. – Méthodologie

Afin de repérer les axes majeurs de différenciation des expériences scolaire et de loisirs, nous avons tout d'abord procédé à une analyse factorielle exploratoire. Le questionnaire établit un recensement large de l'expérience scolaire et de loisirs. Les 14 variables qualitatives ordinales à quatre modalités exploitées pour rendre compte des logiques intégratrices et stratégiques sont directement issues des données d'enquête ou construites à partir de celles-ci (voir Annexe 1)⁶.

Dans le domaine scolaire, les variables retenues permettent une mesure du comportement en classe, du goût pour l'école et de l'appréciation de la relation aux enseignants. La prise en compte de variables concernant le rapport à l'école dans la construction même de la typologie, et non au titre de variables illustratives, permet de saisir le sens des associations de pratiques, comme on le verra dans la suite de l'article. Les résultats scolaires ne sont pas pris en compte à ce niveau de l'analyse, où il s'agit d'étudier les configurations de pratiques et de représentations.

Dans le domaine des loisirs, les variables renseignent sur la lecture et le nombre de livres possédés personnellement et présents au domicile, la pratique d'une ou plusieurs activités artistiques, les sorties culturelles avec les parents (cinéma, concerts, spectacles, visites de musées)⁷, la pratique d'une ou plusieurs activités sportives. Des variables rendent aussi compte des sociabilités de face à face entre pairs. Elles concernent la fréquence des invitations et des sorties avec les copains et copines.

Enfin, les variables concernant les pratiques numériques hors cadre scolaire sont d'abord classées selon leur intentionnalité, en distinguant trois types : les « usages communicationnels », les « usages récréatifs » et les « usages documentaires » (Grimault-Leprince, 2017). La différenciation des usages numériques selon leur objet constitue une distinction essentielle, quand le terme « ordinateur » renvoyait, par exemple, à la fois aux messageries en ligne et aux jeux pour PC dans la typologie de S. Octobre (2004) ou que seule l'intensité des pratiques était prise en compte pour les univers culturels à 11 ans (Octobre *et al.*, 2010). Les divers supports utilisés et l'intensité des pratiques sont ensuite sollicités pour construire trois indicateurs rendant compte des types de pratiques distingués.

Par la méthode de l'analyse factorielle en composantes principales, nous avons cherché à repérer des groupes de variables corrélées entre elles et à identifier pour chaque groupe un facteur commun latent, caractéristique des expériences scolaire et de loisirs des adolescent·es. Pour les données qualitatives ordinales telles que les
... / ...

6. Le choix final des variables, et donc des pratiques et représentations dont elles sont indicatrices, est lié à leur pertinence pour l'analyse statistique. Certaines variables envisagées ont été finalement exclues car elles diminuaient la pertinence statistique du modèle. Néanmoins, dans la suite de l'article, certaines sont introduites lors d'analyses bivariées afin de ne pas laisser dans l'ombre des pratiques centrales pour certaines expériences adolescentes comme la cuisine, les jeux de société ou le bricolage. Il est à noter que ces choix donnent un poids important aux pratiques les plus discriminantes, à la culture « cultivée » en général, et à la lecture en particulier.

7. Il s'agit de chercher à appréhender les pratiques culturelles « cultivées » en famille, la transmission par les parents d'un capital culturel étant d'autant plus efficace que cette transmission est intégrée dans le quotidien familial (Bourdieu *et al.*, 1969 ; Renard, 2013). La pertinence de la catégorisation de la fréquentation du cinéma en famille comme pratique cultivée est renforcée par les travaux d'Emmanuel Ethis (2018) qui indiquent qu'à l'adolescence, lorsque ces sorties se font en famille, les parents incitent à la fréquentation des salles art et essai.

variables de l'enquête exploitées, avec des relations non linéaires, l'analyse en composantes principales non linéaires (ACPNL) est appropriée. La procédure CATPCA (CATegorical Principal Components Analysis) du logiciel SPSS, utilisée pour les analyses, remplace les valeurs des catégories des variables par une quantification optimale pour chacune des dimensions, en respectant l'ordre des modalités. Plusieurs essais ont conduit à retenir une ACPNL à quatre facteurs extraits représentée sur les Graphiques 1 et 2 (voir Annexe 2 pour le détail de l'analyse).

L'ACPNL distingue quatre composantes majeures : une composante « cultivée », une composante « des pair-es », une composante « scolaire » et une composante « numérique ». La composante « cultivée » est caractérisée par les nombreux livres possédés et présents au domicile, la lecture, la pratique d'une activité artistique et les sorties culturelles en famille. La composante « des pair-es » est marquée par des sociabilités entre pair-es de face à face⁸ et numériques, ainsi que par la pratique sportive. La composante « scolaire » conjugue l'intégration des comportements scolaires attendus, le sentiment que les relations enseignant-es-élèves au collège sont globalement de qualité, le goût pour l'école et les usages numériques « documentaires ». Enfin, la composante « numérique » se distingue par les pratiques d'écrans, avec une diversité de supports et de contenus.

Sur les Graphiques 1 et 2 ci-dessous figurent également des variables supplémentaires traduisant les principales caractéristiques socioscolaires des adolescent-es. Pour caractériser le milieu social, le choix a été fait d'exploiter l'indice croisé de position sociale (IPS) construit par Thierry Rocher (2016). En effet, la catégorie socioprofessionnelle du ou de la responsable légal-e de référence, utilisée dans la plupart des travaux sociologiques français, rend très imparfaitement compte des positions sociales et des ressources culturelles familiales. L'indice élaboré par T. Rocher présente l'intérêt d'une synthèse de plusieurs dimensions des ressources et comportements familiaux associés au croisement des PCS des parents : les niveaux de diplôme ; les conditions matérielles (revenus, taille du logement, chambre individuelle ou non, équipements) ; l'environnement et les pratiques culturelles (livres à la maison, temps de télévision, activités sportives, sorties culturelles, etc.) ; le rapport des parents à la scolarité de l'enfant (ambitions, implication, etc.). Le calcul de l'indice intègre l'effet moyen de chacune de ces variables sur la réussite scolaire (à partir de données de 2008 concernant 30 000 élèves). L'échelle continue unidimensionnelle obtenue ne peut rendre compte de l'articulation des différentes dimensions qui fondent le positionnement social, contrairement à d'autres travaux adoptant une approche catégorielle (Cayouette-Remblière et Ichou, 2019). Mais l'IPS indique combien le milieu familial est favorable à la réussite scolaire, et constitue ainsi un indicateur pertinent pour cette recherche⁹.

Une variable « espace de vie » (établie à partir de la commune de résidence principale déclarée) a été intégrée dans l'analyse en raison du « cadre de socialisation particulièrement différenciateur » que constitue « l'habitat rural ou citadin » (Passeron et Singly, 1984). Cette variable distingue l'habitat en ville-centre de plus de 50 000 habitants d'une unité urbaine (au sens de la catégorisation de 2010 de

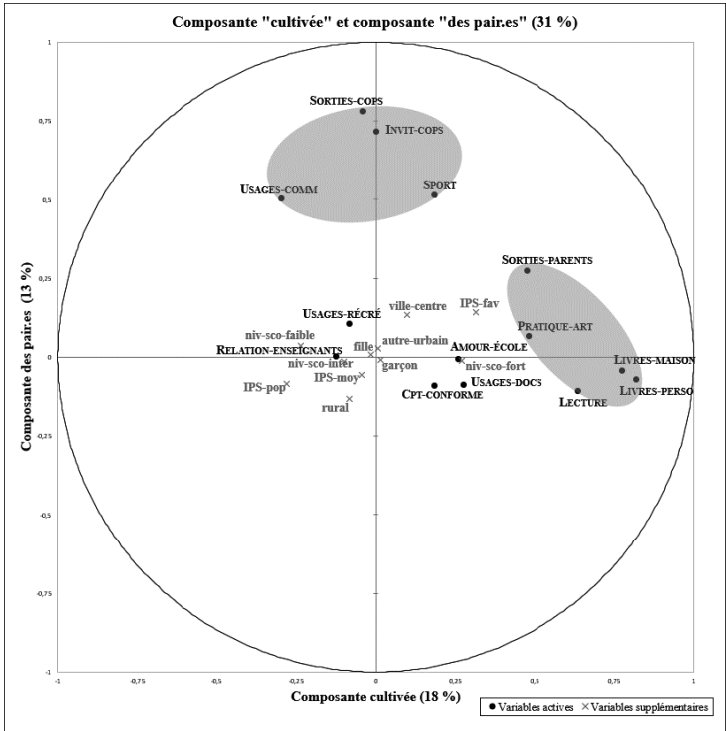
8. Formes de sociabilité mesurées ici par les invitations de copains et copines à la maison et les sorties entre copains et copines, voir Annexe 2.

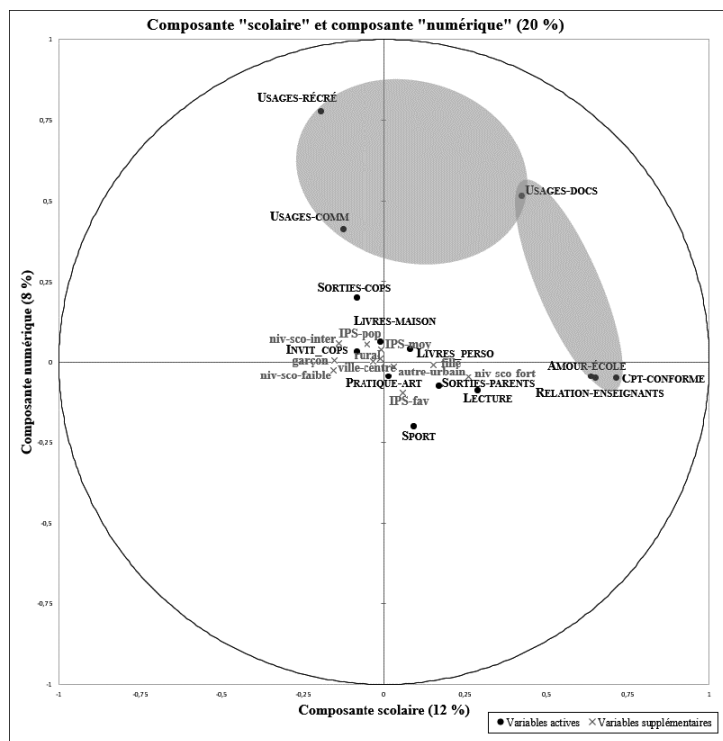
9. Dans les analyses, les quartiles supérieur et inférieur de l'indice sont respectivement retenus pour définir les milieux sociaux « les plus favorisés » et « populaires ».

l'Insee) et en commune rurale, c'est-à-dire hors unité urbaine. Les autres lieux d'habitation sont catégorisés « autre urbain ». Cette dimension de l'espace de vie est rarement prise en compte dans les enquêtes sociologiques et, quand elle l'est, c'est le plus souvent la localisation du collège fréquenté qui est l'indicateur retenu. Pourtant, la situation géographique du collège reflète très imparfaitement l'environnement dans lequel évoluent les jeunes hors du temps scolaire, les secteurs de recrutement des établissements s'étendant très au-delà du quartier ou de la commune où ils sont situés.

Enfin, le niveau scolaire est appréhendé par les moyennes générales au premier trimestre de 4^e des élèves enquêtés, collectées auprès de l'administration des collèges et associées aux réponses au questionnaire grâce à un anonymat en deux temps. Sont catégorisés de très bon niveau les élèves présentant une moyenne supérieure à 15, et de faible niveau ceux et celles avec une moyenne inférieure à 10. Les seuils ont été choisis de façon à ce que cet indicateur ait du sens quelles que soient les pratiques de notation des enseignant·es, dont la recherche a montré qu'elles différaient selon les contextes de classe et d'établissement (Bressoux et Pansu, 2003 ; Dumay et Dupriez, 2004). Quel que soit le contexte, un·e élève de 4^e ayant moins de 10 de moyenne générale est considéré·e en difficulté scolaire et un·e élève ayant plus de 15 en réussite.

GRAPHIQUES 1 et 2. – *Modélisation des expériences scolaire et de loisirs des adolescent·es (ACPNL)*





Lecture : La corrélation entre une variable et une composante principale est utilisée comme coordonnées de la variable sur cette composante. Pour chaque composante, les variables actives (participant à l'ACPNL) affichant des corrélations supérieures ou égales en valeur absolue à 0,4 sont regroupées dans une ellipse.

Note : L'Annexe 1 fournit les intitulés complets des variables, abrégés sur les graphiques.

Les logiques de structuration des configurations de pratiques et de représentations mises en évidence sur les Graphiques 1 et 2 renouvellent à plusieurs égards la compréhension des expériences juvéniles.

Des expériences juvéniles structurées en première instance par la culture « cultivée » et très liées au positionnement social et à l'espace de vie

Tout d'abord, l'axe de la culture cultivée est premier pour la structuration des expériences dans les loisirs et à l'école. La projection des caractéristiques socioscolaires en variables supplémentaires indique que cet axe est très lié à un positionnement social élevé. Alors que les travaux quantitatifs antérieurs ont postulé une certaine homogénéité de l'univers culturel adolescent (Donnat, 2009) ou ont choisi de ne pas traiter des questions de légitimité (Octobre *et al.*, 2010), la recherche montre la primauté du caractère socialement différenciant de la culture

cultivée pour comprendre les logiques qui organisent les pratiques et représentations des adolescent·es, y compris celles relatives à l'école.

Mais si l'analyse réaffirme l'importance des différences de socialisation culturelle familiale, favorisant ou obérant l'intensité de certaines activités du registre de la culture cultivée (Octobre *et al.*, 2010 ; Renard, 2013), elle marque aussi la distinction entre la culture cultivée et une culture propre à l'école. Le deuxième axe de différenciation distingue ainsi une culture spécifiquement scolaire qui est, elle, peu liée au positionnement social. Ce résultat fait écho aux travaux de Ludivine Bantigny (2008) qui note que si la culture scolaire « relève d'un patrimoine que la société demande à l'école de transmettre, elle se fait aussi production autonome de références et de normes, qui n'émanent que d'elle ». La multiplication des activités « cultivées » (soit un score élevé sur la composante « cultivée ») n'implique pas un goût pour l'école, une adhésion à ses normes et la valorisation de la relation aux enseignants (soit un score élevé sur la composante « scolaire »). Si les pratiques culturelles cultivées peuvent renforcer « l'ethos du travail scolaire » (Zaffran, 2001), elles ne favorisent pas une adhésion à la culture scolaire mais plutôt l'acquisition d'attitudes, de savoirs et de savoir-faire rentables scolairement, et sont envisagées et valorisées en famille sous l'angle des profits sociaux de distinction attendus (Octobre, 2010 ; van Zanten, 2013). Les héritiers ont appris à distinguer les « véritables hiérarchies intellectuelles » de celles portées par l'institution scolaire, ce qui leur permet de « relativiser les influences de l'enseignement qui pèsent sur d'autres avec trop d'autorité ou de prestige » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 41). Ces « autres », ce n'est pas tant le positionnement social qui les caractérise que le sexe, la composante scolaire étant plus féminine. Ils se distinguent aussi par de meilleurs résultats, ce qui fait écho au sens dévalorisé par l'École elle-même de l'adjectif « scolaire », pour caractériser les élèves obtenant de bons résultats mais n'acquérant pas hors de l'école les biens symboliques leur conférant une réelle légitimité à l'intérieur de celle-ci (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 163).

Cette analyse souligne aussi l'absence d'homogénéité des pratiques et représentations les plus caractéristiques des cultures juvéniles. Elles sont structurées en deux dimensions. La première, dite « des pair·es », articule sociabilités numériques et de face à face et pratique sportive. La seconde est plus particulièrement liée aux pratiques d'écrans. Toutefois, seuls les usages numériques récréatifs (télévision, jeux et écoute musicale) spécifient exclusivement cette composante, dite « numérique ». Les usages « documentaires » caractérisent également la composante « scolaire », et les usages « communicationnels » la composante « des pair·es », indiquant la transversalité de la culture numérique dans les espaces culturels juvéniles.

Sur la dimension numérique plus particulièrement, cette enquête offre de nouvelles pistes de réflexion. Tout d'abord, la composante numérique est, des quatre composantes, la moins liée aux caractéristiques des adolescent·es. Si des différences genrées, spatiales, de classes sociales et de niveau scolaire sont observées, elles sont de faible ampleur. Ce résultat amène à interroger tant les inquiétudes des parents et des enseignant·es concernant le temps passé devant les écrans (Fontar *et al.*, 2018 ; Amadiou et Tricot, 2020) que les recherches sur la jeunesse rurale qui décrivent un réseau social juvénile particulièrement soutenu par les technologies de communication (Alpe et Barthes, 2014 ; Amsellem-Mainguy, 2021). Par ailleurs, le caractère transverse des « usages communicationnels » et

des « usages documentaires » interroge. Si les composantes auxquelles contribuent les « usages communicationnels » sont toutes deux liées aux cultures juvéniles, tant par les contenus que par leur diffusion majoritairement horizontale, les « usages documentaires » participent aussi à la composante « scolaire », qui rend compte d'une culture aux formes de légitimité verticale (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). Ce résultat peut être relié à la prégnance des recherches scolaires, prescrites ou non, dans les usages documentaires ordinaires (Aillerie, 2011). Mais il indique aussi une continuité dans la recherche informationnelle entre école et loisirs, qui pourrait indiquer un potentiel du numérique pour favoriser les ponts entre cultures juvéniles et culture scolaire. Toutefois, si tous et toutes les adolescent·es utilisent des outils tels les moteurs de recherche, leurs investissements dans ce type de démarche sont de qualités très diverses, tout comme les contenus informationnels auxquels ils et elles accèdent (Aillerie, 2011 ; Cordier, 2020). Leurs pratiques d'information autonomes ne sont en outre pas mécaniquement sources de bénéfices scolaires. Des travaux montrent en effet que les élèves qui s'informent le plus, y compris sur des sujets proches de la culture scolaire comme les sciences ou l'histoire, obtiennent en moyenne des résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves lisant essentiellement des livres (Grimault-Leprince et Mell, 2022). Ces démarches autonomes de savoir semblent surtout relever de « connaissances ignorées » par l'école (Penloup, 2007).

L'analyse éclaire également le rôle de la socialisation sportive. La variable « sport » fait partie des quatre variables majeures de la composante « des paires », tout en étant la seule des quatre à être positivement corrélée à la composante « cultivée » (Graphique 1). Elle est également positivement corrélée à la composante « scolaire » et très négativement corrélée à la composante « numérique » (Graphique 2). Le sport est ainsi lié à l'intégration dans le groupe des paires, à la fréquentation de la culture cultivée, ce qui relève pour une large part de la socialisation familiale (Octobre, 2010) et de la réussite scolaire, malgré les tensions entre culture scolaire et cultures juvéniles (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Pasquier, 2005a ; Bantigny, 2008). Il semble que la pratique sportive soit un atout pour concilier les influences potentiellement divergentes des différentes sphères de socialisation adolescentes. Ce constat peut être tout d'abord analysé comme une conséquence du large consensus sociétal autour des vertus sociales et éducatives du sport (Gasparini, 2012), présenté comme porteur de valeurs morales et positivement associé à la santé. Le sport est ainsi valorisé à la fois par l'école et par les familles, les plus favorisées d'entre elles en attendant en outre « l'acquisition d'une *hexis* corporelle distinctive » (Mennesson et Julhe, 2012)¹⁰. La figure du sportif ou de la sportive est aussi de façon générale très valorisée par les adolescent·es, qui l'associent à la gloire des champion·nes (Briche, 2004) et, pour les garçons, rester « distant du sport » est source de marginalisation (Joannin et Menesson, 2017). Enfin, l'association des sociabilités, des pratiques cultivées et des habiletés scolaires chez les sportifs et sportives peut être liée à la place centrale de la compétition dans le sport. Perçue comme en mesure de prédisposer les jeunes à la compétition scolaire puis aux logiques concurrentielles du monde professionnel, la compétition sportive est intégrée dans les stratégies éducatives

10. Le recensement par l'enquête des sports pratiqués soutient fortement cette analyse. Ceux-ci s'avèrent très différenciés selon la classe sociale. Les sports distinctifs des adolescent·es de milieu favorisé sont ainsi, notamment, le tennis, la natation, la danse, l'équitation. Pour les adolescent·es de milieu populaire, plus du quart ne pratique aucun sport et, pour les autres, le football domine largement (un peu moins dans l'académie de Bordeaux où il est concurrencé par le rugby).

des familles favorisées (Mennesson et Julhe, 2012) et encouragée par l'école. La compétition est également valorisée par les adolescent·es car les distinctions qu'elle procure peuvent répondre à leur recherche de singularité (Barrère, 2011).

Ensuite, alors que les travaux antérieurs insistaient sur la polarisation sexuée des pratiques culturelles adolescentes (Octobre *et al.*, 2010), le sexe apparaît ici peu lié aux composantes. Les filles se montrent seulement plus « scolaires », comme les y prédispose leur socialisation (Duru-Bellat, 2017). Ceci ne signifie pas une indifférenciation selon le sexe. Certaines pratiques de loisirs incluses dans l'analyse sont d'ailleurs très sexuées, conformément aux enquêtes antérieures. Mais les grandes logiques qui structurent l'expérience scolaire et de loisirs semblent d'abord dépendre du positionnement social.

Enfin, et c'est un apport majeur de cette recherche, les analyses montrent que ces logiques sont aussi très liées à l'espace de vie, variable rarement prise en compte. Les composantes « cultivée » et « des pair·es » apparaissent ainsi fortement corrélées au lieu de résidence. Les adolescent·es habitant dans des villes-centres se caractérisent par une forte proximité avec les deux ; ceux et celles des zones rurales en sont nettement éloigné·es. Ces résultats concernant l'habitat en zone rurale sont originaux. En effet, si les « profits d'espace » (Bourdieu, 1993) liés à l'habitat en zone urbaine dense, en termes d'accessibilité des équipements collectifs sportifs et culturels (David, 2014 ; Danic *et al.*, 2021) ou de consommations culturelles (Maresca, 2003), sont retrouvés, les résultats se distinguent des travaux antérieurs concernant le monde rural. En particulier, les chercheur·es dépeignent des loisirs et des sociabilités qui, s'ils se différencient socialement avec le genre et l'âge, semblent substantiels pour les jeunes ruraux/ales, avec des adolescent·es fortement insérées dans des réseaux de sociabilité, « bandes d'amis » ou « groupes de copines », aux échanges numériques fédérateurs (Devaux, 2015 ; Coquart, 2015 ; Amsellem-Mainguy, 2021). Sans contredire la tendance à l'homogénéisation des loisirs et sociabilités quel que soit l'espace de vie (Coquart, 2015), la dimension quantitative de notre enquête permet de mettre en exergue des différences entre les types de territoires, avec une adolescence rurale marquée par des loisirs et des sociabilités nettement moins intenses et développés que l'adolescence urbaine, sans phénomène particulier de compensation par le numérique.

Trois profils d'expériences, respectivement marqués par les cultures cultivée et scolaire, les cultures juvéniles, le retrait culturel

Afin d'appréhender la traduction de ces grandes dimensions d'expérience scolaire et de loisirs dans le vécu des adolescent·es, l'ACPNL a été complétée par une méthode de classification visant à distinguer des profils d'expérience. La méthode retenue est celle des nuées dynamiques, à partir des quatorze variables exploitées pour l'ACPNL¹¹, avec une solution à trois classes. Le choix du nombre de classes est validé par leur caractérisation, cohérente avec les facteurs de l'ACPNL (voir *infra*) et par la meilleure homogénéité des classes. L'Annexe 3 reprend la caractérisation des trois classes.

11. En comparaison avec les résultats de la classification par nuées dynamiques, la proportion de la variance globale expliquée par les classes avec une méthode de classification hiérarchique est inférieure.

Le premier profil, qui sera dénommé « intégré classique », rend compte d'une variété et d'une intensité de pratiques et d'intérêts, qu'il s'agisse de la lecture et des livres, de la pratique artistique, des sorties culturelles, de l'adhésion aux propositions scolaires (goût pour l'école, comportement conforme en classe, évaluation positive de la relation aux enseignants), de l'usage documentaire d'internet, mais aussi de la pratique sportive et, dans une moindre mesure, des sociabilités entre pair-es de face à face (temps avec les copains et copines). Seuls les usages numériques « communicationnels » et « récréatifs » le caractérisent négativement. L'expérience des loisirs et de l'école des jeunes de ce profil présente la double caractéristique de l'intensité et de la variété des activités et de la conformité aux normes des cultures « cultivée » et scolaire¹².

Le deuxième profil, désigné comme « intégré connecté », fait état d'un environnement particulièrement pauvre en livres et de la fréquence de lecture la plus faible, de pratiques artistiques et de sorties culturelles rares, d'une très faible adhésion aux propositions scolaires. En revanche, il se caractérise par de fortes sociabilités avec les pair-es, qu'elles soient directes ou médiatisées (envois de SMS, échanges sur les réseaux sociaux, etc.). La combinaison des différentes formes de sociabilité pour ce profil corrobore les recherches mettant en évidence la continuité des sociabilités adolescentes, les liens en ligne étant essentiellement une prolongation des liens amicaux de proximité avec les copains et copines du collège (Balley, 2015). Les jeunes de ce profil se distinguent aussi par l'intensité de leurs pratiques numériques récréatives et de leur pratique sportive.

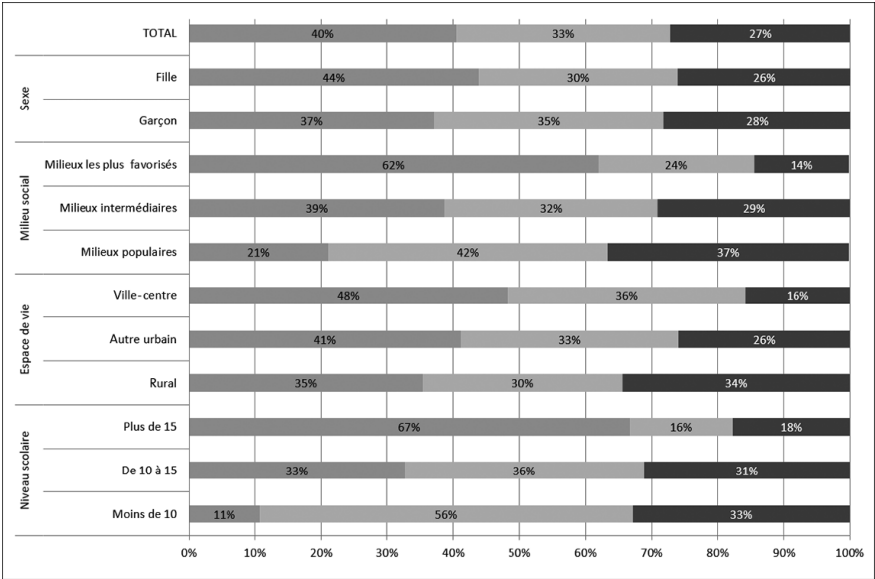
Enfin, le troisième profil, qualifié comme « en retrait », est caractérisé négativement par la plupart des variables d'activités étudiées, ce qui traduit un spectre plus étroit de pratiques. Il est particulièrement peu concerné par les sorties, les pratiques artistique et sportive, les usages numériques et toutes les formes de sociabilité entre pair-es. Ce profil est néanmoins un peu moins éloigné des livres et de la lecture que le profil « intégré connecté ». Le dégoût de l'école est aussi un peu moins fréquent¹³. Une seule variable distingue positivement ce profil : l'appréciation favorable de la relation aux enseignant-es.

La répartition des individus dans les trois profils, en général et selon leurs caractéristiques socioscolaires (sexe, origine sociale, espace de vie et résultats scolaires), est présentée sur le Graphique 3. Le groupe le plus nombreux est celui des « intégré classique » (40 % de l'échantillon), suivi des « intégré connecté » (33 %) et des « en retrait » (27 %). Les analyses indiquent également que ces profils d'expérience sont très significativement corrélés aux caractéristiques socioscolaires. Certains résultats sont saillants : le milieu social favorisé et la réussite scolaire sont ainsi particulièrement liés au profil « intégré classique » ; la faiblesse scolaire au profil « intégré connecté ». De façon générale, le profil « intégré classique » est plus féminin, favorisé socialement, urbain et fort scolairement. Le profil « intégré connecté » est légèrement plus masculin, marqué par un milieu social populaire et de faibles résultats scolaires. Enfin, les adolescent-es du profil « en retrait » sont plus souvent de milieu populaire et rural et plus rarement en réussite scolaire.

12. Les adolescent-es plus proches de la culture cultivée et ceux plus proches de la culture scolaire sont confondus dans un même profil. Cela n'est pas problématique pour la recherche, au vu des nombreux travaux sur ces dimensions de l'expérience adolescente qui permettent d'étayer cette proximité.

13. 19 % du profil « en retrait » déclarent ne « pas du tout » aimer l'école, pour 27,4 % du profil « intégré connecté ».

GRAPHIQUE 3. – *Les profils d'expérience selon les caractéristiques socioscolaires*



Légende : Profils « intégré classique » ; « intégré connecté » ; « en retrait ».

Note : Pour chaque dimension, la dépendance est significative au seuil de 1 %.

Le milieu social est pris en compte par l'IPS de Rocher. Les quartiles supérieur et inférieur de l'indice sont respectivement retenus pour définir les milieux sociaux « les plus favorisés » et « populaires ».

L'espace de vie distingue l'habitat en ville-centre de plus de 50 000 habitants, les autres communes urbaines et les communes rurales.

Les élèves présentant une moyenne supérieure à 15 sont catégorisés de très bon niveau scolaire et ceux avec une moyenne inférieure à 10 de faible niveau.

Lecture : 40 % des adolescent·es enquêt·es relèvent du profil « intégré classique ».

Pour l'essentiel, les liens entre les profils d'expérience et les principales caractéristiques socioscolaires des adolescent·es se retrouvent « toutes choses égales par ailleurs », comme le montrent les analyses par régressions logistiques multinomiales menées (voir Annexe 4). Elles indiquent ainsi des effets très significatifs du sexe, du milieu social, du niveau scolaire et de l'espace de vie sur la répartition des adolescent·es dans les profils. À caractéristiques socioscolaires contrôlées, et comparativement à la probabilité d'être « intégré classique », être un garçon, être de milieu populaire ou être faible scolairement augmente les probabilités d'être « intégré connecté » et « en retrait ». Le constat est inverse pour le positionnement social favorisé et la réussite scolaire. L'analyse de l'effet propre des variables montre un effet particulièrement fort du niveau scolaire, la faiblesse de celui-ci multipliant par 2,5 la probabilité d'être « en retrait » et par 4 la probabilité d'être « intégré connecté » plutôt qu'« intégré classique ». L'effet de l'origine sociale est également important : les odds ratio correspondent à une multiplication par 2 environ (de 1,7 à 2,3) des probabilités d'appartenir à un autre profil qu'« intégré classique ». Enfin, l'effet de l'espace de vie est confirmé : la résidence en milieu

rural multiplie par 1,5 la probabilité d'être « en retrait » plutôt qu'« intégré classique », alors que la vie dans un grand centre urbain la divise par 1,8. Il est aussi à noter que l'effet du sexe est très significatif, mais d'une ampleur limitée comparativement aux autres variables.

Alors que les recherches antérieures étaient principalement axées sur la stratification sociale et genrée des pratiques et représentations, la structuration de l'expérience scolaire et de loisirs mise en évidence par cette recherche fait apparaître une logique singulière : un investissement culturel différencié selon les espaces de vie. Les profils « intégré connecté » et « en retrait » sont tous les deux plus masculins, plus populaires, plus faibles scolairement. Mais le profil « intégré connecté » est plus urbain et le profil « en retrait » plus rural. On peut voir ici le double désavantage des adolescent-es populaires en zone rurale concernant les loisirs (Danic *et al.*, 2021) : non seulement ils et elles ne bénéficient pas de l'offre urbaine, mais leurs ressources familiales (financières, mais aussi en temps, en possibilités de transport) les pénalisent pour tirer parti des possibilités offertes sur leur territoire. Les recherches antérieures sur la socialisation adolescente aident peu à la compréhension de ce profil quand elles insistent sur l'importance des sociabilités ou des activités numériques des jeunes ruraux/ales (voir *supra*). D'autres travaux s'intéressant aux jeunes en retrait social, telles les *hikikomori*¹⁴, ont montré l'importance d'internet pour conserver une relation au monde et aux autres (Vellut, 2015). Le cas des jeunes « en retrait » ne s'intègre pas à ces analyses. Ces adolescent-es cumulent des sociabilités de face à face, des loisirs hors du domicile et des activités numériques plus limitées que leurs camarades.

La dernière partie de cet article vise à approfondir la compréhension de ces profils, au-delà des divergences de pratiques et de représentations constatées. Il s'agit en particulier de s'intéresser aux logiques de subjectivation qui s'expriment dans les goûts culturels, ainsi que dans le rapport au travail et aux résultats scolaires, ou dans les ambitions scolaires et professionnelles. Une attention particulière est portée aux adolescent-es du profil « en retrait », à la compréhension duquel les recherches antérieures contribuent peu. Examiner la spécificité de leur expérience dans la sphère des pair-es et dans la sphère scolaire, en s'appuyant sur les analyses présentées en première partie, vise à mieux comprendre leur situation à la marge des sociabilités juvéniles et leur éloignement des cultures « cultivée » et « scolaire ».

Les goûts culturels adolescent-es : formes d'intégration et conditions de la marginalité

L'analyse des goûts culturels proposée dans cette partie prend pour objet les préférences de loisirs, traditionnels puis numériques, avec l'étude des préférences télévisuelles et vidéo-ludiques. Le questionnaire interrogeait les adolescent-es sur le détail de leurs activités de loisirs traditionnels (non numériques) puis leur demandait, parmi celles précédemment évoquées, de citer les trois activités les « plus importantes » pour eux et elles (Graphique 4, Annexe 5).

Les réponses des « intégré classique » et des « intégré connecté » reflètent la différenciation sociale des pratiques. Ainsi, les premiers se caractérisent plus

14. Le phénomène *hikikomori*, décrivant la condition de jeunes se retirant de la société pendant plus de six mois, est devenu un problème public dans les années 1990 au Japon. Des phénomènes similaires sont aujourd'hui observés dans d'autres pays dont la France (Vellut, 2015).

spécifiquement par des loisirs typiques de la culture bourgeoise et propices à une « excellence corporelle intériorisée par corps » : tennis, danse, pratique d'un instrument de musique (Giraud, 2019). Les résultats suggèrent aussi qu'au-delà de l'héritage culturel il existe un effet important des choix instrumentaux ou « expressifs » des activités (van Zanten, 2009), fruits des ambitions des parents pour leurs enfants. Les « intégré connecté » pratiquent quant à eux plus particulièrement le football, sport « indétrônable » dans les classes populaires, où il est « au cœur des réseaux de sociabilité » (Dahan et Détrez, 2020, p. 138). Ils et elles le citent aussi significativement plus souvent comme loisir privilégié. Il est à noter que si la pratique du football demeure surtout masculine, elle se féminise progressivement. Enfin, les loisirs caractéristiques des « en retrait » ne répondent pas à des différences de classe. Ils sont en revanche un indicateur de leur plus faible intégration des normes culturelles juvéniles majoritaires. Alors qu'« être ensemble et partager constituent le ressort de toutes les pratiques » (Dahan et Détrez, 2020, p. 225), certains loisirs privilégiés par les « en retrait », comme la cuisine, le vélo, le bricolage, la chasse ou la pêche, les tiennent à l'écart des sociabilités liées aux pratiques les plus populaires.

Les goûts en matière de pratiques numériques ont été spécifiquement analysés en raison de la centralité de ces pratiques dans l'expérience adolescente, mise en évidence par des travaux antérieurs (Mercklé et Octobre, 2012 ; Pasquier, 2020), et traduite dans cette recherche par la contribution significative de ces usages à trois des quatre composantes d'expérience de l'ACPNL.

Deux questions ouvertes, portant sur l'émission de télévision et le jeu vidéo préférés ont à cette fin été exploitées (Graphiques 5 à 8, Annexe 5). Les préférences des « intégré classique » présentent plus souvent des propriétés éducatives ou pensées comme telles. Ils et elles élisent ainsi significativement plus fréquemment des jeux vidéo de réflexion (échecs, énigmes, etc.) ou le journal télévisé. Ces tendances reflètent des socialisations familiales très marquées socialement (Fontar *et al.*, 2018 ; Mercklé et Octobre, 2012). À l'inverse, les « intégré connecté » se distinguent par des choix peu approuvés par les parents. Un-e sur cinq élit ainsi un programme de télé réalité, *Les Ch'tis* et *Les Marseillais* étant les plus cités. Ce goût partagé est un support majeur de sociabilité (Pasquier, 2005a), mais la majorité des parents, quelle que soit leur classe sociale, souhaitent en limiter la consommation (Fontar *et al.*, 2018). Les joueurs et joueuses de jeux vidéo « intégré connecté » plébiscitent aussi plus souvent les jeux aux univers guerriers, les jeux de combat (premier choix de 39 % d'entre eux et elles pour, respectivement, 24 % et 26 % pour les profils « intégré classique » et « en retrait »), alors que les parents condamnent leur violence¹⁵ (*ibid*). Enfin, les « en retrait » se distinguent comme étant les plus nombreux à ne pas jouer aux jeux vidéo et par le choix deux fois plus fréquent d'un jeu télévisé (et plus particulièrement *Le juste prix*) comme émission préférée. Ces constats prolongent les résultats sur les loisirs traditionnels pour traduire la position à la marge des « en retrait ». Ne pas jouer aux jeux vidéo et avoir des pratiques télévisuelles marginales peut être excluant : il y a « les jeux et des sports qu'il faut pratiquer, des émissions de télévision qu'il faut regarder [...], le ridicule et la marginalisation guettent ceux qui refusent de suivre ces codes » (Pasquier *et al.*, 2012, p. 215).

15. *Call of Duty* ou *Grand Theft Auto (GTA)*, classés « 18 ans et plus » par la classification PEGI (Pan European Games Information), sont par exemple cités comme jeux préférés par 18 % des joueurs et joueuses « intégré connecté », pour 6 % des « intégré classique » et 10 % des « en retrait ».

Si les tendances fortes qui marquent les trois profils d'expérience rejoignent les recherches antérieures et confortent notamment la stratification sociale et genrée des pratiques, l'analyse détaillée des loisirs du profil « en retrait » offre des pistes nouvelles de compréhension de la socialisation adolescente. En première partie, l'analyse par classification avait souligné la faiblesse des sociabilités entre pair-es et des activités de loisirs des « en retrait », ainsi que leur relation favorable aux enseignant-es. L'étude des loisirs préférés montre, de façon complémentaire, que leurs loisirs sont non seulement plus rares que la norme mais aussi en décalage avec les cultures juvéniles majoritaires.

La partie suivante poursuit l'étude des logiques d'intégration et de subjectivation des adolescent-es, en s'intéressant plus particulièrement à l'expérience scolaire et à l'avenir professionnel projeté. Il s'agit de montrer la pertinence des profils d'expérience pour appréhender les liens entre cultures juvéniles, scolarité et intentions d'avenir.

Des vécus de la scolarité et des intentions d'avenir différenciés selon les profils d'expérience

Des profils respectivement marqués par le stress, l'ennui et le découragement

L'enquête interrogeait plus particulièrement trois dimensions subjectives de l'expérience scolaire : le stress, l'ennui et le découragement (Tableau 1). Les « intégré classique » sont davantage concerné-es par le stress (30 %), lié à la pression constante et la peur d'échouer (Dubet et Martuccelli, 1996), les « intégré connecté » par l'ennui et le découragement (67 % et 54 %), et enfin les « en retrait » par le découragement (50 %). Pour ces deux derniers profils, les affects ressentis en classe sont en contradiction avec la possibilité de se réaliser à et par l'école. Mais si, pour les « intégré connecté », la sphère des pair-es peut être compensatrice dans une logique anti-école (Palheta, 2012), la compensation est moins probable pour les « en retrait », qui ont des sociabilités juvéniles plus limitées et valorisent par ailleurs fortement la relation aux enseignants.

TABLEAU 1. – *L'expérience émotionnelle selon les profils (en %)*

Part des élèves déclarant ressentir en classe \ Profils	Intégré classique	Intégré connecté	En retrait	Échantillon
Du stress	<u>30</u>	22	28	27
De l'ennui	41	<u>67</u>	49	52
Du découragement	29	<u>54</u>	<u>50</u>	43

Lecture : Il s'agit de variables binaires avec comme modalités « plutôt oui » et « plutôt non ». Seule la part des réponses « plutôt oui » est reportée sur chaque ligne. Pour les trois croisements, la dépendance est significative au seuil de 1 % (test du χ^2). Les valeurs les plus éloignées de la valeur théorique sont en gras. Elles sont soulignées lorsqu'elles sont supérieures et en italiques lorsqu'elles sont inférieures.

À expériences juvéniles différenciées, ambitions différenciées

La question des projections scolaires et professionnelles est centrale pour les collégien·nes (Cayouette-Remblière, 2016). Le questionnaire a été administré au deuxième trimestre de l’année scolaire de 4^e, alors qu’il reste un an aux élèves avant de formuler un choix d’orientation qui sera déterminant pour la suite de leur scolarité. Si leurs projets d’avenir sont alors encore peu définis (Moynes *et al.*, 2018), ils et elles commencent à s’interroger sur leurs aspirations. Seuls 8 % d’entre eux et elles n’ont ainsi pas répondu à la question « Où voudrais-tu aller après la 3^e ? » Les « intégré classique » ont des aspirations en moyenne plus ambitieuses au regard de la hiérarchie des filières qui caractérise le système éducatif français. Ils et elles sont ainsi très significativement plus nombreux/ses à indiquer souhaiter poursuivre leurs études dans un lycée d’enseignement général et technologique (73 %), pour 55 % des « intégré connecté » et 51 % des « en retrait » (Tableau 2).

TABLEAU 2. – Les projections scolaires selon les profils (en %)

	Intégré classique	Intégré connecté	En retrait	Échantillon
Non-réponse	8	7	<u>10</u>	8
Lycée général	<u>73</u>	55	51	61
Lycée professionnel	14	20	<u>23</u>	19
Apprentissage	4	<u>18</u>	<u>16</u>	12
Total	100	100	100	–

Lecture : La dépendance est significative au seuil de 1% (test du χ^2). Les valeurs les plus éloignées de la valeur théorique sont en gras. Elles sont soulignées lorsqu’elles sont supérieures et en italiques lorsqu’elles sont inférieures.

Mais si les ambitions scolaires des « intégré connecté » et des « en retrait », aux performances scolaires comparables, présentent de fortes similitudes, il n’en va pas de même concernant leurs intentions d’avenir professionnel. Les « fantaisies professionnelles de l’enfant » se transforment à l’adolescence pour prendre « le tour grave d’une préoccupation adulte » (Dumora, 2004). Les adolescent·es expriment ainsi, au début des années « collège », des préférences relevant pour l’essentiel de « mythes d’un groupe d’âge », avec un « imaginaire des filles focalisé sur les métiers de la séduction féminine et de l’enfance » et, chez les garçons, des préférences organisées « autour de quelques pôles de l’action : action de combat, humanitaire, ou sportive » (*ibid*). Puis, « un deuxième registre, stratégique et scolaire, se met en place lors de la découverte de l’enjeu de l’orientation et de la hiérarchie des formations » (*ibid*). C’est dans un temps de transition entre ces deux registres que sont à comprendre les réponses des jeunes de 4^e enquêt·es à la question « Quel métier aimerais-tu exercer plus tard ? » Les résultats manifestent de grandes différences dans les intentions d’avenir entre les profils (Graphique 9, Annexe 6). Les métiers particulièrement ambitionnés par les « intégré classique » sont ainsi prestigieux socialement et exigent souvent un haut niveau d’études. Il s’agit de métiers d’expertise scientifique et technique (médecin, ingénieur·e, chercheur·e, pilote, etc.), de métiers de l’art, du spectacle et de la culture

(réalisateur/rice de cinéma, producteur/rice de musique, journaliste, écrivain-e, etc.).

Concernant les « intégré connecté » et les « en retrait », il est tout d'abord remarquable que les professions dans lesquelles ils et elles se projettent sont très genrées¹⁶. Trois domaines professionnels sont surreprésentés pour ces deux profils : les métiers de l'esthétique corporelle (coiffure, soins esthétiques, etc.), de l'artisanat du bâtiment et du secteur industriel ouvrier. À ces trois domaines s'ajoutent, pour les « intégré connecté », les métiers du sport, de la sécurité, du service et de la vente, et l'armée. Ces choix requièrent souvent un niveau d'études peu élevé et ont une reconnaissance sociale très éloignée du prestige lié aux métiers ambitionnés par les « intégré classique ». Quand ce dernier repose essentiellement sur la rémunération et le diplôme, ou sur un talent artistique culturellement légitime, la reconnaissance sociale des professions visées par les « intégré connecté » tient plutôt à des qualités physiques ou à une gloire médiatique.

Enfin, les métiers qui caractérisent plus spécifiquement les choix des « en retrait » relèvent du domaine sanitaire et social (infirmier-ère, assistant-e social-e, aide-soignant-e), de la cuisine et de l'intervention sur la nature (agriculteur/trice, garde forestier-ère, etc.), métiers dont la reconnaissance sociale tient beaucoup à leur utilité pour la société. On retrouve dans ces choix des caractéristiques observées dans les recherches sur les jeunesses rurales : le goût de prendre soin des autres, souligné pour les filles par Yaëlle Amsellem-Mainguy (2021), Claire Lemaître et Sophie Orange (2016), ou « le goût pour la nature », « le besoin d'être dehors », caractérisant certains garçons (Renahy, 2010, p. 157). Il est aussi possible d'y lire la conséquence d'une structuration de l'offre scolaire différenciée selon les territoires, avec par exemple une « offre pléthorique » de places dans les filières lycéennes du soin et de l'accompagnement en zones rurales (Lemêtre et Orange, 2016). La limitation observée des ambitions est alors à relier à la structuration de l'offre scolaire, pensée pour correspondre aux besoins locaux d'emploi (*ibid*).

Si l'on considère le positionnement social du métier ambitionné, les « intégré classique » se distinguent des autres profils par le choix de métiers renvoyant aux PCS favorisées. Les classements sociaux effectués depuis l'enfance, très marqués par les appartenances de sexe et de classe et par la socialisation scolaire, sont ici pleinement à l'œuvre (Lignier et Pagis, 2012). Et si l'on s'intéresse plus particulièrement aux élèves obtenant plus de 15 de moyenne générale, seulement 57 % des « en retrait » ambitionnent une profession « favorisée », pour 72 % des « intégré classique » et 67 % des « intégré connecté ».

Des adolescent-es à la marge des cultures juvénile et scolaire

Les profils « intégré connecté » et « en retrait » ont en commun leur éloignement de la culture scolaire. Mais si, pour le premier, la concurrence avec la culture juvénile étudiée dans les travaux antérieurs est retrouvée, cette opposition classique ne peut être mise en avant pour le profil « en retrait ». Et si la culture familiale semble davantage pouvoir être liée à la distance des « en retrait » à la

16. Les choix non conformes aux rôles sexués sont le plus souvent quasi nuls et, dans tous les cas, très minoritaires.

culture scolaire, ce n'est pas sur le registre de l'opposition, comme l'indiquent les réponses des parents des adolescent-es enquêtés à un questionnaire rapporté à la maison¹⁷, non développées dans cet article, dont ce n'est pas l'objet premier. Par exemple, ils et elles sont 11 % à déclarer que « bien s'entendre avec les enseignants » est « avant tout, important au collège (pour 7 % des parents des « intégré classique » et 8 % de ceux des « intégré connecté »). Ou encore, à la question « Avez-vous confiance dans l'école pour préparer l'avenir de votre enfant ? », ils et elles sont 29 % à déclarer avoir tout à fait confiance (pour 32 % des parents des « intégré classique » et 19 % de ceux des « intégré connecté »). La distance entre culture familiale et culture scolaire chez les « en retrait » est avant tout une question de capital culturel, les parents de ce profil étant les moins diplômés (dans 35 % des foyers des « en retrait », le diplôme le plus élevé est au plus un BEP). L'éloignement de la culture scolaire des « en retrait » ne s'enracine ainsi pas dans une opposition à l'ordre scolaire ou un rejet des savoirs et des enseignants. Ces adolescent-es prennent plutôt acte avec résignation de leur incapacité à répondre aux attentes scolaires, à l'origine de leur découragement fréquent en classe. Léa et Benoît incarnent ce profil¹⁸.

Léa est une collégienne de 4^e de 15 ans vivant dans une commune rurale du Lot-et-Garonne de 2 300 habitants, avec sa mère, aide-ménagère, divorcée, et sa petite sœur de 8 ans. Ses loisirs sont très centrés sur le domicile et la famille. Elle regarde la télévision, navigue un peu sur internet, surtout sur les réseaux sociaux, mais est limitée par une connexion par clé 3G. Elle échange aussi par textos de façon intensive avec certain-es de ses copains et copines, qui sont peu nombreux. Elle sort peu, mais retrouve parfois ses ami-es sur le parking d'un magasin de jardinage. Elle va de temps en temps courir avec sa mère ou se promener en famille. Elle aime aussi beaucoup faire la cuisine, mais « pas trop compliqué, j'adore faire les gâteaux mais après le reste c'est moins mon truc mais je fais quand même [...] Je fais cuire la viande, je fais de la purée ». Elle aide aux tâches ménagères car « Maman travaille beaucoup, donc... », elle fait « tout, la serpillière, l'aspirateur, la poussière, les vitres [...] Tout ». Elle espère pouvoir intégrer en 3^e une maison familiale et rurale et passer un CAP de boulangerie ou pâtisserie. Alors que les échanges portent sur son travail scolaire et ses résultats, elle raconte que « ça se passe bien » avec les enseignants mais que ses bulletins indiquent qu'il faut qu'elle soit plus attentive. Elle explique : « Les maths, après le français, il ne faut pas un mot, donc au bout d'un moment, et je ne sais pas, j'essaye de ne pas être bavarde mais..., en anglais aussi je suis bavarde. » Puis elle parle du temps passé à son travail, sans que les résultats suivent : « Les devoirs ça me prend beaucoup de temps [...] parfois j'y passe des heures pour apprendre une leçon [...] Je n'y arrive pas parce que je ne retiens pas. » Disant cela, elle pleure. Puis, au sujet de l'aide qu'elle reçoit pour son travail scolaire, elle dit : « Quand je suis chez mon père des fois, et que je n'y arrive pas, je lui demande, mais il n'y arrive pas souvent, et ma mère, non, je ne lui demande pas. » Quand on lui demande si elle pense que davantage d'aide lui permettrait de mieux réussir, elle répond : « Après, ce n'est pas aux autres de m'aider, c'est à moi de le faire. » Pour elle, « le plus important à apprendre pendant sa vie d'adolescente », c'est : « Apprendre les maths et le français bien comme il faut, après les autres il faut apprendre aussi mais bon, et après savoir bien se débrouiller dans la vie quotidienne. »

Benoît, également en 4^e, a 14 ans. Il vit avec sa mère, aide-soignante à domicile, et son père, employé de supermarché en arrêt longue maladie, dans un village de 400 habitants des Côtes-d'Armor, qu'il dit « un peu perdu dans la campagne ». Ses frères et sœurs,

17. Un second questionnaire, au codage identique au premier, a été transmis aux parents par l'entremise des adolescent-es enquêtés, avec une enveloppe T. Au total, 1 043 foyers ont retourné le questionnaire complété aux chercheurs.

18. La recherche comprenait une enquête qualitative menée en 2014. 78 entretiens ont été conduits dans ce cadre auprès d'adolescent-es de 13 à 15 ans (44 filles et 34 garçons). Les prénoms ont été modifiés.

plus âgés, ne sont plus au domicile, mais il voit très souvent sa sœur, coiffeuse à 10 km. La plupart des loisirs de Benoît sont solitaires : il aime se promener seul à vélo, il écoute aussi beaucoup de musique au casque. Parmi ses préférences, il cite Rihanna, plébiscitée par les jeunes de son âge, mais aussi Jean-Jacques Goldman, dont l'écoute des chansons est considérée comme un « truc honteux » par des jeunes interviewés dans l'ouvrage de Dahan et Détrez (2020, p. 42). Il déclare d'ailleurs ne pas connaître « les mêmes choses, les nouvelles musiques » que ses camarades. Il est amateur de jeux, mais surtout de jeux télévisés, et joue peu aux jeux vidéo, malgré la possession de deux consoles par la famille. Il aime également lire, et déclare qu'il « préfère un bon pavé qu'une BD ». Il n'a pas de téléphone portable. En revanche, il est familier des réseaux sociaux (*Facebook*, parfois *Twitter* et *MSN*), malgré un usage très limité par une connexion unique au domicile, de bas débit, par clé 3G, avec 60 heures mensuelles de connexion pour toute la famille. Sur internet, Benoît fait aussi des recherches, pour son travail scolaire et pour trouver des recettes de cuisine. Son réseau amical est surtout féminin. Il explique que son apparence « peut-être un peu efféminée déplaît » aux garçons et déplore que « du coup, on ne se parle pas avec les gars ». À la maison, Benoît aide beaucoup ses parents, y compris au détriment d'activités de loisirs :

« Ben, par exemple le mercredi après-midi, si je fais déjà autre chose, ben c'est pas possible.

– Et par exemple, qu'est-ce que tu fais le mercredi après-midi qui t'empêche de... ?

– Soit je travaille dans la maison avec mon père, soit je fais du vélo.

– Qu'est-ce que tu fais dans la maison ?

– Je retape un peu le garage. On a refait un bout de la maison. Et souvent on fait du bois aussi. »

Benoît déclare aussi aider sa mère « pour la cuisine, pour le linge ». Il accorde une grande importance à l'école qu'il considère déterminante pour son avenir. Il consacre une heure chaque soir au travail scolaire. Ses résultats sont corrects. Il déclare que « cela se passe bien » avec ses enseignants, mais indique pourtant que « quand on a du mal, il y a certains profs qui viennent nous aider et d'autres non. Ils disent "il faut que tu t'améliores" mais c'est pas pour autant qu'ils viennent nous aider. » Benoît ressent aussi une pression de la part de son père qui trouve qu'il ne travaille pas assez : « Mais j'essaie de faire ce que je peux. Pour lui il faudrait que j'aie des 16 partout pour aller bien, alors c'est un peu compliqué. » Enfin, Benoît a trouvé lui-même sur internet une orientation qui lui convient. Il n'a ainsi pas prévu d'aller au lycée et compte intégrer un centre de formation d'apprentis (CFA) dans le Morbihan, en vue de devenir « serveur dans des restaurants étoilés ». Ses parents approuvent ce choix et l'ont accompagné aux portes ouvertes du CFA.

Les expériences de Léa et de Benoît aident à saisir ce que peut signifier être « en retrait » : ce n'est pas n'avoir ni copain ni copines ni loisirs caractéristiques de la culture juvénile. Mais la distance à la « culture cultivée », les liens lâches avec les cultures juvéniles, la limitation du réseau amical ou la force de l'investissement domestique, qui caractérisent ce profil, sont associés à une résignation scolaire et une limitation des ambitions présentes et futures. Les « en retrait » présentent des traits communs avec plusieurs types d'adolescents décrits par la recherche. Avec les jeunes ruraux/ales, et en particulier les filles, ils et elles partagent l'importance de la sphère domestique et le souci des proches (Amsellem-Mainguy, 2021). Les « en retrait » peuvent ainsi trouver leur place en aidant leur entourage, en ayant envers eux des marques d'attention, comme Léa et Benoît qui participent activement aux tâches ménagères et cherchent à faire plaisir, en confectionnant gâteaux pour Léa ou en privilégiant le bricolage avec son père à d'autres activités pour Benoît. La soumission aux jugements des enseignants, l'intériorisation de la responsabilité de leurs échecs et la dévalorisation d'eux-mêmes, en particulier pour Léa pour les cas présentés, peut aussi rapprocher les « en retrait » des élèves en rupture scolaire étudiés notamment par Mathias

Millet et Daniel Thin (2012). Mais le profil « en retrait » s'éloigne sur d'autres plans des caractéristiques des « filles du coin » ou des élèves en rupture scolaire. Ainsi, parmi les enquêtées, on compte davantage de garçons « en retrait » que de filles. Les « en retrait » se distinguent aussi des jeunes en rupture scolaire par leur bonne entente avec les enseignants, leur temps de travail à la maison, la culpabilité qu'ils et elles ressentent au regard des micro-libertés qu'ils et elles s'accordent et que l'institution ne manque pas de souligner (les bavardages que Léa n'arrive pas complètement à contenir et qui figurent sur ses bulletins). Ces élèves, dont on a vu qu'ils et elles étaient plus souvent ruraux/ales et populaires, sont transparent-es pour l'institution, dont ils et elles ne dérangent pas l'organisation, et qu'ils et elles, comme dans les cas de Léa et Benoît, peuvent aspirer à quitter au plus vite. Ces adolescent-es, qui peinent à trouver leur place dans la sphère des pair-es et dans la sphère scolaire, semblent attendre d'une entrée rapide dans le monde du travail de nouvelles formes de reconnaissance sociale, qui compenseraient la fragilité de leurs « liens de participation élective » et de « participation organique » (Paugam, 2022).

*
* *

Les catégories classiquement utilisées dans les enquêtes sur l'expérience adolescente tendent à mettre en exergue, dans les différentes sphères d'activités, des oppositions binaires : entre classes populaires et favorisées ; filles et garçons ; proximité ou éloignement aux cultures cultivée et scolaire. La recherche présentée dans cet article adopte une perspective différente, en commençant par mettre en évidence les grandes logiques qui structurent l'expérience à l'école et dans les loisirs, avant de rechercher les corrélations avec les caractéristiques sociodémographiques des adolescent-es. L'étude fait aussi le choix d'intégrer les pratiques numériques aux côtés des pratiques traditionnelles dans les analyses, ce qui permet de saisir leur rôle propre dans l'intégration culturelle à l'école et dans la sphère juvénile. Elle montre ainsi que la classe et le genre sont insuffisants pour expliquer la différenciation des expériences, et en particulier l'intégration ou la marginalisation culturelle. Elle indique tout d'abord l'importance de l'espace de vie, pourtant encore rarement pris en compte dans les modèles explicatifs des pratiques et représentations. Par ailleurs, alors que les travaux sur les inégalités de réussite et les intentions d'avenir des collégiens tendent à se focaliser sur les différenciations sociales (Palheta, 2012 ; Cayouette-Remblière, 2016), dans la continuité de l'article de P. Bourdieu « Avenir de classe et causalité du probable » (1974), la typologie retenue montre que l'entrée par la classe sociale confond des réalités objectives et subjectives très différentes. Ainsi, les profils « intégré connecté » et « en retrait » ont en commun leur éloignement de la culture scolaire et des ambitions professionnelles limitées. Mais si le premier fait écho à la littérature sur les contradictions entre cultures juvéniles, cultures familiales et ordre scolaire, ces travaux ne permettent pas de saisir les spécificités du second, marqué par des relations positives aux enseignant-es, malgré une expérience éprouvante de leurs jugements. C'est plutôt du côté des travaux sur le lien social (Paugam, 2022) qu'il faut se tourner pour comprendre le profil « en retrait », marqué par une situation à la marge des sphères juvéniles et scolaires et une recherche de reconnaissance de proximité.

L'approche proposée présente les limites inhérentes à toute démarche statistique. Appuyée sur des indicateurs forcément limités, si elle ouvre des perspectives, elle ne peut constituer un aboutissement. La complexité de l'expérience

scolaire et de loisirs des adolescent-es, soumis-es à des influences et contraintes culturelles souvent contradictoires de la part des parents, de l'école et des pair-es (Lahire, 2006), rend en effet délicate toute tentative de catégorisation. Néanmoins, mieux comprendre les grandes lignes de structuration de cette expérience constitue un apport pour une sociologie de l'adolescence encore peu développée (Cuin, 2011) et pourra utilement guider des recherches à venir. Par ailleurs, la mise en évidence du profil « en retrait », sociologiquement mal saisi jusqu'à présent, appelle à diversifier les cadres d'analyse des inégalités éducatives, en articulant les approches en termes de différenciation sociale et genrée avec des analyses en termes de lien social.

Agnès GRIMAUT-LEPRINCE

Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages, et la didactique (CREAD)

Arènes

INSPE de Bretagne

Université de Bretagne occidentale (UBO)

153, rue de Saint-Malo

35043 Rennes

agnes.grimault-leprince@inspe-bretagne.fr

ANNEXES

ANNEXE 1. – *Les variables de l'ACPNL*

Le questionnaire a été passé en classe par les chercheurs, sur des heures de cours mais hors de la présence des enseignants. Il comprenait soixante-six questions en six parties : 1. Les loisirs (hors numérique) ; 2. Les loisirs numériques ; 3. Le réseau amical ; 4. La scolarité ; 5. Les vacances, les voyages ; 6. Les caractéristiques sociofamiliales.

Quatorze variables ont été retenues pour l'ACPNL visant à caractériser les expériences scolaires et de loisirs des adolescent·es. Certaines variables sont directement issues du questionnaire, d'autres ont été construites *a posteriori* (scores puis recodage). Pour toutes les variables exploitées dans l'ACPNL, le taux de non-réponse est inférieur à 5 % (et inférieur à 1 % pour la moitié d'entre elles). Le codage retenu afin d'homogénéiser l'ensemble des variables introduites est un codage en 4 modalités, avec des seuils choisis pour approcher au mieux une répartition avec des extrêmes entre 15 % et 20 %, et donc des catégories intermédiaires entre 30 % et 35 %. Les questions posées aux adolescent·es sont en italiques. L'intitulé abrégé des variables, utilisé sur les Graphiques 1 et 2, est indiqué entre parenthèses.

Lecture de livres (Lecture) : « *Lis-tu des livres en dehors de l'école et des devoirs ?* »

1. Jamais ; 2. Une à deux fois par mois ; 3. Une à deux fois par semaine ; 3. Tous les jours ou presque.

Nombre de livres à soi (Livres-perso) : « *En dehors des livres de classes, combien as-tu de livres à toi ?* » 1. 0 à 5 ; 2. 6 à 10 ; 3. 11 à 50 ; 4. Plus de 50.

Nombre de livres au domicile (Livres-maison) : « *À la maison, combien y a-t-il de livres en tout ?* »

1. 0 à 5 ; 2. 6 à 10 ; 3. 11 à 50 ; 4. Plus de 50.

Activités artistiques (Art) : « *As-tu une activité artistique (en dehors des heures obligatoires en cours) ?* » (par exemple : dessin, théâtre, musique, etc.) ?

1. Jamais ; 2. Une à deux fois par mois ; 3. Une à deux fois par semaine ; 3. Tous les jours ou presque.

Pratique sportive (Sport) : « *Fais-tu du sport (en dehors des heures obligatoires en cours) ?* »

1. Jamais ; 2. Une à deux fois par mois ; 3. Une à deux fois par semaine ; 3. Tous les jours ou presque.

Goût pour l'école (Amour-école) : « *Est-ce que tu aimes l'école ?* »

1. Pas du tout ; 2. Plutôt non ; 3. Plutôt oui ; 4. Beaucoup.

Invitation de copains à la maison depuis 1 mois (Invit-cops) : « *Depuis un mois as-tu invité des copains/copines chez toi ?* »

1. Jamais ; 2. 1 fois ; 3. 2 à 3 fois ; 4. Plus de 3 fois.

Sorties entre copains (Sorties-cops) : + 1 pour chaque réponse aux questions concernant différents types de sorties entre copains/copines :

« *Depuis septembre, es-tu allé(e) au moins une fois avec tes copains ?...* »

1. Te balader en ville, flâner dans un centre commercial, faire du shopping ; 2. Au cinéma ; 3. Au Kebab, *fast food* (ex : McDo, KFC, etc.) ; 4. Discuter dans le quartier avec les copains/copines ; 5. Assister à un concert ; 6. Au parc d'attractions (*laser game*, accrobranche, Disneyland, etc.).

Sorties culturelles cultivées avec les parents (Sorties-parents) : + 1 pour chaque réponse aux questions concernant différents types de sorties culturelles cultivées avec les parents.

« *Depuis septembre, es-tu allé(e) au moins une fois avec ton père ou ta mère ?...* »

1. Au cinéma ; 2. Assister à un concert ; 3. Assister à un spectacle de danse, de théâtre ou d'opéra ; 4. Visiter un musée, un monument.

La fabrique des adolescent-es : avec ou contre l'école ?

Comportement conforme en classe (Cpt-conforme) : « Parmi les comportements en classe ci-dessous, coche ceux qui te correspondent le plus, d'après toi (2 réponses possibles) ? »

+ 1 pour chaque choix parmi « intéressé », « participatif » et « attentif ».

Qualité de la relation aux enseignants (Qualité-rel-enseignants) : « Avant tout, au collège, qu'est-ce qui est important pour toi (3 réponses possibles) ? »

+ 1 pour « bien s'entendre avec les profs ».

« Les affirmations suivantes te correspondent-elles, d'après toi ? »

+ 1 pour « En classe, les relations entre les élèves et les profs sont bonnes » et pour « Il y a au collège des adultes à qui je peux facilement me confier ».

« Personnellement, dirais-tu que tu as été différemment des autres élèves ?... »

- 1 pour chaque réponse « moins bien traité(e) » pour les propositions suivantes : « Pour les sanctions », « Lors de décisions de redoublement », « Dans la manière de s'adresser à toi ».

Les usages numériques

À partir des réponses à la question « Qu'as-tu fait sur internet depuis la semaine dernière ? », trois types d'usages numériques ont été distingués : les « usages communicationnels », les usages récréatifs et les « usages documentaires ».

Usages communicationnels (Usages_comm)	Usages récréatifs (Usages_récré)	Usages documentaires (Usages_docs)
Téléphone (SMS et appels) Réseaux sociaux Tchat, messagerie instantanée Mail	Télévision Vidéos Jeux Musique	Recherches personnelles Recherches pour le collège Forums

Sur la base de cette première catégorisation, trois indices des usages numériques ont été construits par *scoring* à partir de la question sur les usages internet complétée par des questions sur les outils et les pratiques.

Indice des usages communicationnels (usages_comm)

- 1 point par activité communicationnelle la semaine dernière sur internet, auquel s'ajoute un 2nd point s'il s'agit d'une des deux activités les plus fréquentes.
- 1 point si déclare avoir un compte Facebook.
- 1 point si déclare avoir un compte Twitter.
- 1 point si déclare avoir plus de 200 amis Facebook.
- 1 point si déclare posséder personnellement un téléphone portable.
- 1 point par activité communicationnelle sur téléphone.
- 1 point si déclare envoyer plus de 200 SMS un jour d'école.

Indice des usages récréatifs (usages_récré)

- 1 point par activité ludique la semaine dernière sur internet (ordinateur ou tablette), auquel s'ajoute un 2nd point s'il s'agit d'une des deux activités les plus fréquentes.
- 1 point par activité ludique la semaine dernière sur téléphone.
- 1 point si déclare regarder la télévision moins de 2 heures un jour d'école, 2 points si plus de 2 heures (0 si ne regarde pas la télévision un jour d'école).
- 1 point si déclare jouer entre 1 et 2 heures sur internet et ou aux jeux vidéo un jour d'école, 2 points si plus de 2 heures (0 si moins de 1 heure).

Indice des usages documentaires (usages-doc)

- 1 point par activité documentaire la semaine dernière sur internet, auquel s'ajoute un 2nd point s'il s'agit d'une des deux activités les plus fréquentes.
- 1 point si déclare avoir fait la semaine dernière un travail sur ordinateur sans se connecter.

ANNEXE 2. – Présentation de l'ACPNL

TABEAU 3. – Variance représentée par l'ACPNL

Composante	Valeurs propres	% de la variance	% cumulé
1	2,47	18	18
2	1,78	13	30
3	1,73	12	43
4	1,15	8	51

TABEAU 4. – Corrélations entre les variables et les facteurs latents après rotation et contributions des variables aux facteurs (entre parenthèses, en %)

	Composante cultivée	Composante des pair-es	Composante scolaire	Composante numérique
Lecture	0,6 (16,4)			
Livres_perso	0,8 (27,3)			
Livres_maison	0,8 (24,5)			
Pratique_artistique	0,5 (9,4)			
Sorties_parents	0,5 (9,2)			
Amour_école			0,6 (23,7)	
Cpt_conforme			0,7 (29,8)	
Relation_enseignants			0,7 (24,7)	
Usages_docs			0,4 (10,5)	0,6 (23,2)
Invit_cops		0,7 (29)		
Sorties_cops		0,8 (34,5)		
Usages_comm		0,5 (1,4)		0,4 (14,8)
Sport		0,5 (15)		
Usages_récré				0,8 (52,5)

Méthode de rotation : Varimax¹⁹ avec normalisation Kaiser. Convergence dans cinq itérations.

Note : Pour plus de clarté, les contributions inférieures en valeur absolue à 0,4 ne figurent pas sur le tableau. Celles supérieures ou égales en valeur absolue à 0,4 sont celles prises en compte dans la légende des Graphiques 1 et 2.

19. Varimax est une rotation orthogonale qui permet de minimiser le nombre d'items ayant des contributions élevées sur un axe.

ANNEXE 3. – *Les profils d'expérience des adolescent-es*

TABEAU 5. – *Caractérisation des profils d'expérience (en %)*

	Profils	Intégré classique	Intégré connecté	En retrait
Lecture	Jamais	3,2	<u>60,0</u>	<u>44,3</u>
	Tous les jours ou presque	<u>52,9</u>	1,6	7,2
Livres_perso	0 à 5	0,7	<u>36,2</u>	<u>22,5</u>
	Plus de 50	<u>45,7</u>	7,40	11,20
Livres_maison	0 à 5	0,1	<u>8,1</u>	4,0
	Plus de 50	<u>91,8</u>	49,4	56,0
Pratique_artistique	Jamais	46,6	<u>81,6</u>	<u>86,9</u>
	Tous les jours ou presque	<u>14,5</u>	3,0	3,1
Sorties_parents	Fréquence la plus faible	17,4	<u>46,40</u>	<u>48,70</u>
	Fréquence la plus élevée	<u>21,2</u>	5,10	2,80
Amour_école	Pas du tout	4,9	<u>27,4</u>	<u>19,0</u>
	Beaucoup	<u>8,7</u>	1,3	3,2
Cpt_conforme	Comportement déclaré le moins conforme	17,6	<u>56,3</u>	37,8
	Comportement déclaré le plus conforme	<u>33,2</u>	6,9	16,9
Relation_enseignants	Relations qualifiées le plus négativement	7,5	<u>18,9</u>	10,0
	Relations qualifiées le plus positivement	<u>27,5</u>	20,2	<u>28,3</u>
Usages_docs	Fréquence la plus faible	18,4	<u>43,4</u>	<u>46,3</u>
	Fréquence la plus élevée	<u>33,1</u>	10,9	12,6
Invit_cops	Jamais	18,2	2,9	<u>58,5</u>
	Plus de 3 fois le mois dernier	22,4	<u>49,8</u>	2,1
Sorties_cops	Fréquence la plus faible	12,3	1,0	<u>36,0</u>
	Fréquence la plus élevée	14,0	<u>36,0</u>	1,5
Usages_comm	Fréquence la plus faible	<u>23,0</u>	2,7	<u>25,4</u>
	Fréquence la plus élevée	10,9	<u>43,5</u>	8,6
Sport	Jamais	9,5	13,6	<u>36,3</u>
	Tous les jours ou presque	<u>30,5</u>	<u>36,3</u>	11,4
Usages_récré	Fréquence la plus faible	<u>23,6</u>	7,1	<u>25,2</u>
	Fréquence la plus élevée	14,2	<u>31,5</u>	15,2

Lecture : Pour faciliter la lecture, seules les modalités 1 et 4 de chaque variable (en omettant donc les deux modalités intermédiaires) sont reproduites sur ce tableau.

Note : Pour les tableaux complets, la dépendance est toujours significative au seuil de 1 % (test du khi2). Les valeurs les plus éloignées de la valeur théorique sont en gras. Elles sont soulignées lorsqu'elles sont supérieures et en italiques lorsqu'elles sont inférieures.

ANNEXE 4. – *Les facteurs explicatifs des profils d'expérience*

TABEAU 6. – *Les facteurs explicatifs des profils d'expérience
(régression logistique multinomiale)*

		Variable dépendante : Profils d'expérience	
Profils		« Intégré connecté »	« En retrait »
Part dans l'échantillon		33 %	27 %
Variables indépendantes ²⁰		Catégorie de référence : profil « intégré classique » (40 %) Odds ratios	
Sexe	Fille	0,79**	0,78***
	Garçon	Modalité de référence	
Milieu social	Milieus sociaux les plus favorisés	0,57***	0,42***
	Milieus sociaux intermédiaires	Modalité de référence	
	Milieus sociaux populaires	1,73***	2***
Espace de vie	Habitat dans une grande commune urbaine		0,56***
	Habitat dans une autre commune urbaine	Modalité de référence	
	Habitat en commune rurale		1,4***
Niveau scolaire	Très bon niveau scolaire	0,25***	0,35***
	Niveau scolaire moyen	Modalité de référence	
	Niveau scolaire faible	4,1***	2,5***

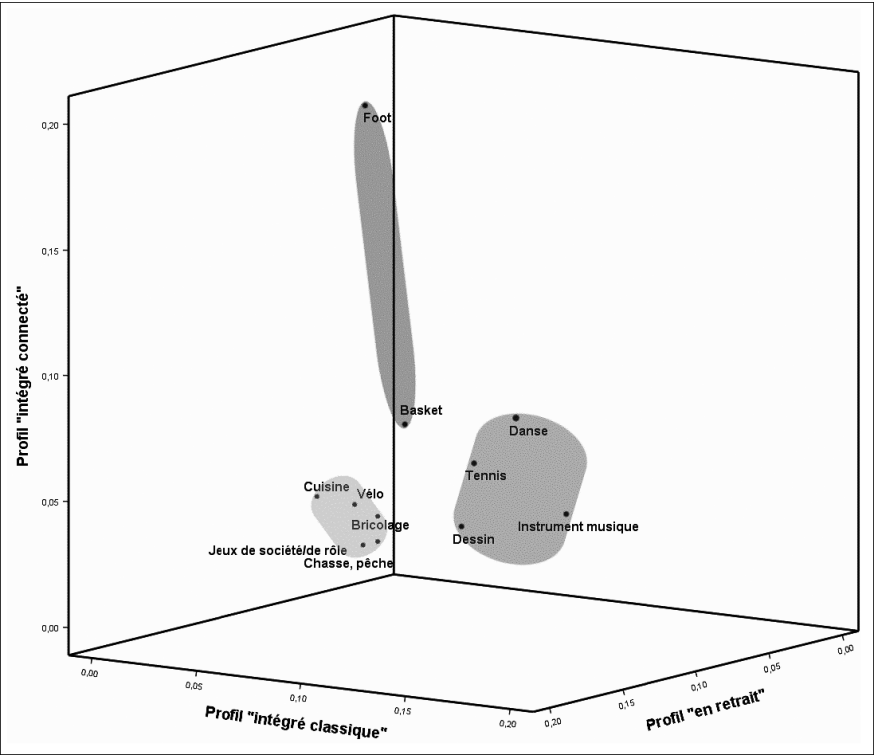
Note : Les odds ratios donnent les variations de probabilité d'appartenir à chaque profil par rapport au profil « intégré classique » quand une des variables explicatives varie. Ainsi, comparativement aux garçons, et les autres variables du modèle étant contrôlées, les filles ont une probabilité 1,3 (1/0,79) fois plus faible d'appartenir au profil « intégré connecté » plutôt qu'au profil « intégré classique ».

Seuils de significativité : 5 % **, 1 % *** ; les résultats non significatifs n'apparaissent pas.

20. Variables explicitées en légende du Graphique 3.

ANNEXE 5. – *Le détail des préférences déclarées en termes de loisirs*

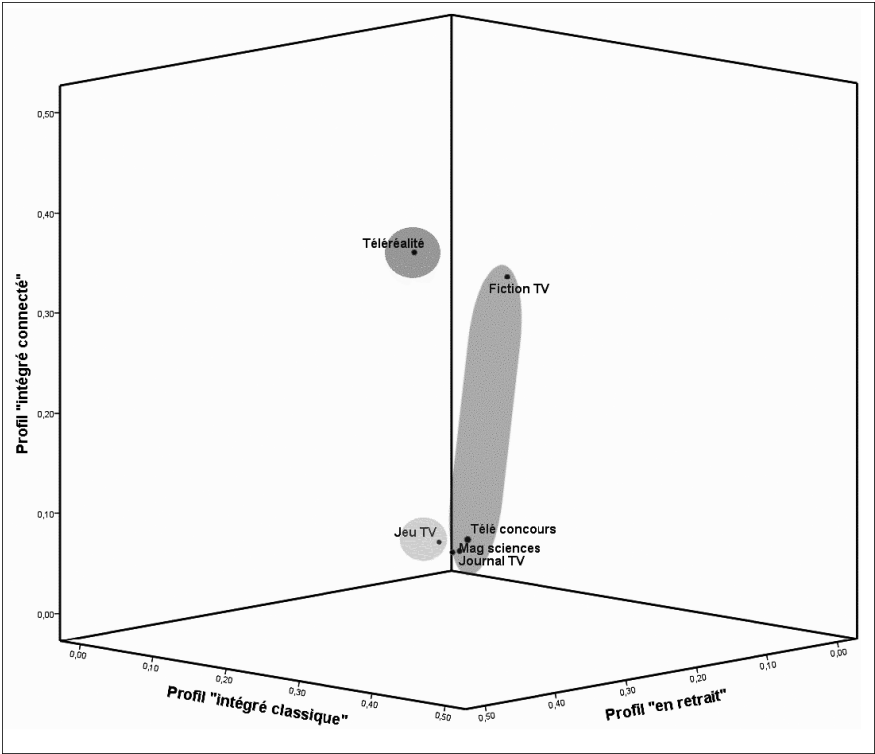
GRAPHIQUE 4. – *Les loisirs traditionnels de prédilection distinctifs de chaque profil*



Lecture : 20 % des adolescent-es du profil « intégré connecté » ont choisi le football comme loisir préféré, pour 11 % des « en retrait ».

Note : Seuls les loisirs très significativement différenciés selon les profils (tests du khi2) sont traduits sur le graphique. Ainsi, une activité comme le handball n'est pas représentée (entre 5 % et 7 % pour chaque profil). Les loisirs surréprésentés pour un même profil sont groupés dans une forme grisée.

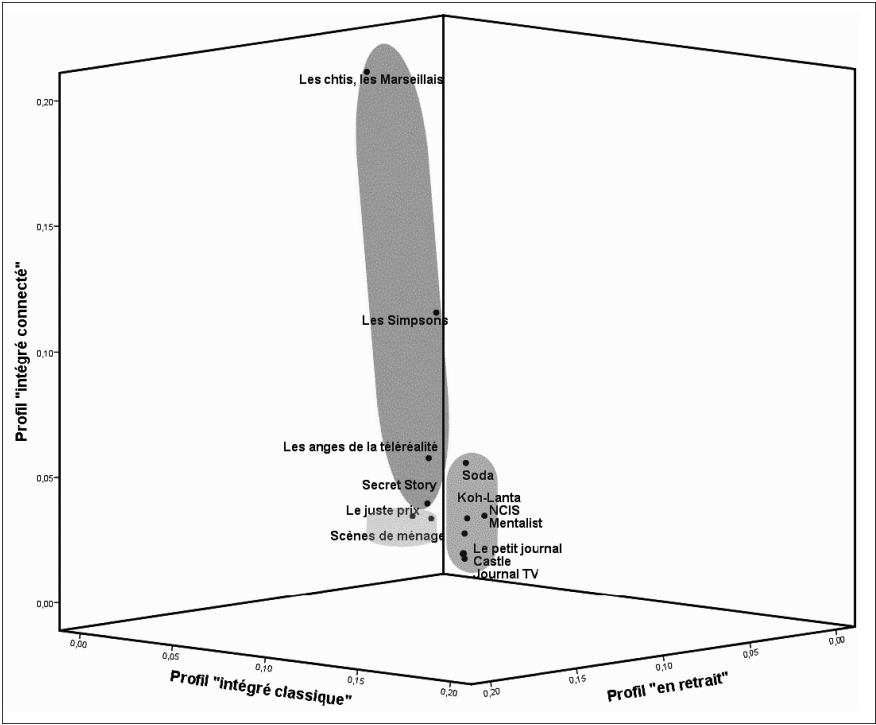
GRAPHIQUE 5. – *Les goûts télévisuels distinctifs de chaque profil par type d'émission préférée*



Lecture : 35 % des adolescent·es du profil « intégré connecté » ont choisi une émission de télé réalité comme émission préférée, pour 24 % des « en retrait ».

Note : Les adolescent·es ont indiqué en question ouverte leur émission de télévision préférée. Une catégorisation par type d'émission a été effectuée *a posteriori*. Seuls les goûts très significativement différenciés selon les profils sont traduits sur le graphique. Les goûts surreprésentés pour un même profil sont groupés dans une forme grisée.

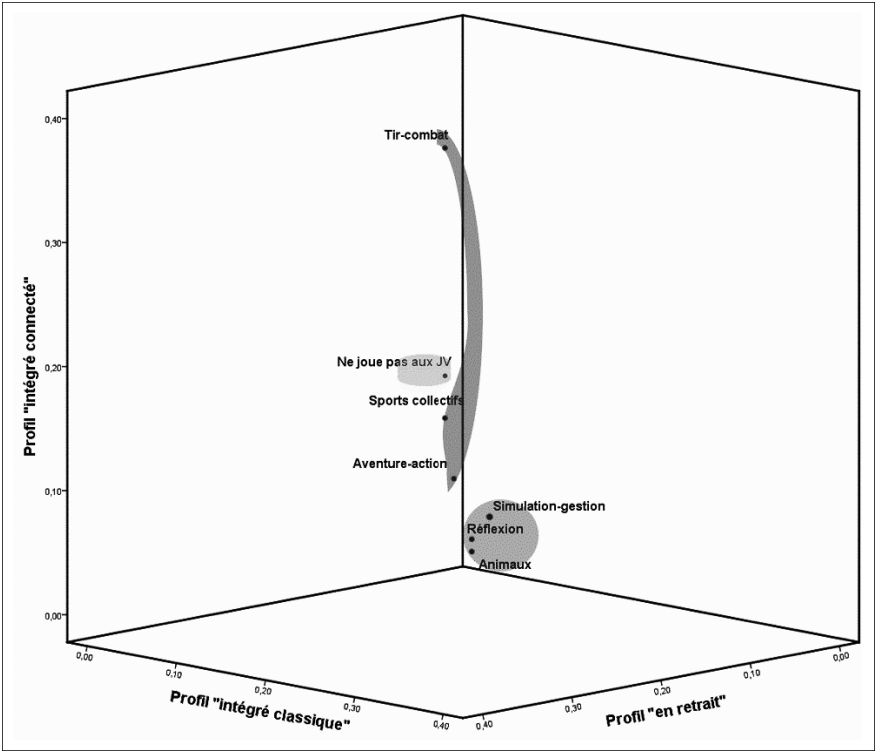
GRAPHIQUE 6. – *Les goûts télévisuels distinctifs de chaque profil par émission préférée*



Lecture : 21 % des adolescent-es du profil « intégré connecté » ont choisi *Les Chtis* ou *Les Marseillais* comme émission préférée, pour 12 % des « en retrait ».

Note : Seules les émissions préférées très significativement différenciées selon les profils sont traduites sur le graphique. Les émissions surreprésentées pour un même profil sont groupées dans une forme grisée.

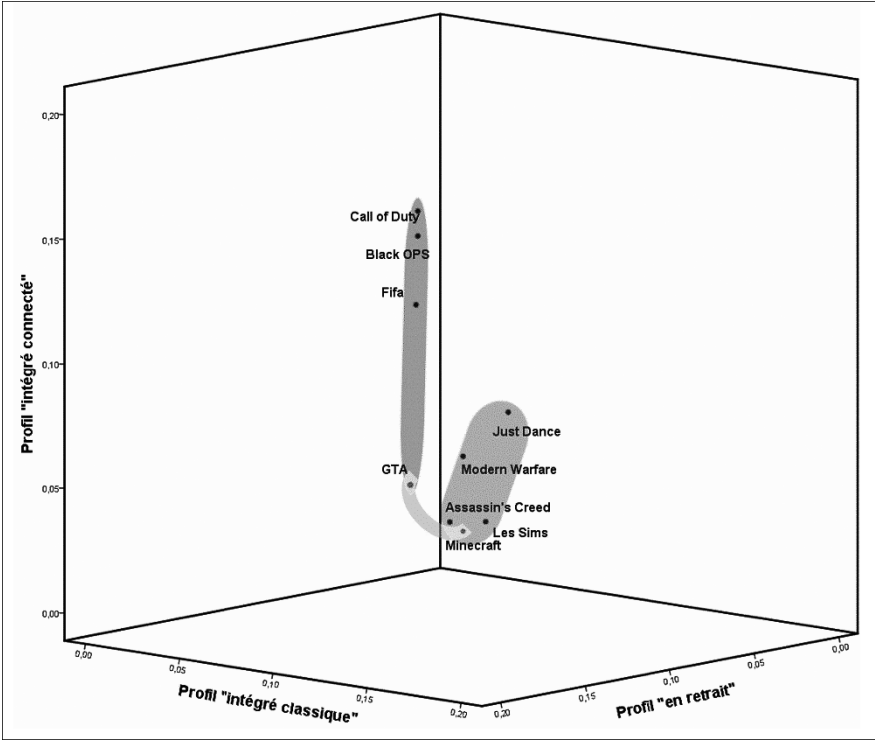
GRAPHIQUE 7. – *Les goûts vidéoludiques distinctifs de chaque profil par type de jeu préféré*



Lecture : 22 % des adolescent·es du profil « intégré connecté » ont déclaré ne pas jouer aux jeux vidéo, pour 31 % des « en retrait ».

Note : Il était demandé aux adolescent·es s'ils et elles jouaient aux jeux vidéo. Ceux et celles ayant répondu positivement ont précisé en question ouverte leur jeu vidéo préféré. Une catégorisation par type de jeux a été effectuée *a posteriori*. Seuls les goûts très significativement différenciés selon les profils sont traduits sur le graphique. Les goûts surreprésentés pour un même profil sont groupés dans une forme grisée.

GRAPHIQUE 8. – *Les goûts vidéoludiques distinctifs de chaque profil par jeu préféré*

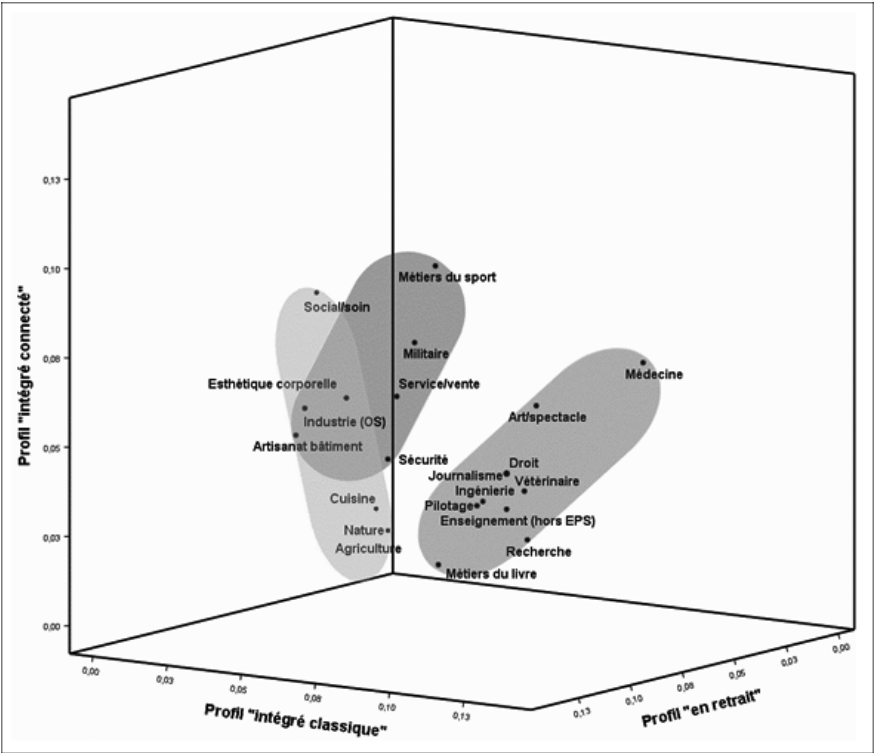


Lecture : Parmi les joueurs, 15 % des adolescent·es du profil « intégré connecté » ont choisi *Call of Duty* comme jeu préféré, pour 7 % des « en retrait ».

Note : Seuls les jeux vidéo très significativement différenciés selon les profils sont traduits sur le graphique. Les jeux surreprésentés pour un même profil sont groupés dans une forme grisée.

ANNEXE 6. – *Les intentions d’avenir professionnel*

GRAPHIQUE 9. – *Les métiers envisagés distinctifs de chaque profil*



Lecture : 9,2 % des adolescent-es du profil « intégré connecté » ont choisi un métier du sport comme métier qu’ils et elles aimeraient exercer plus tard, pour 3,5 % des « en retrait ».

Note : Les adolescent-es avaient indiqué en question ouverte le métier qu’ils et elles aimeraient exercer. Une catégorisation par domaines professionnels a été effectuée *a posteriori*. Seuls les domaines professionnels des métiers envisagés très significativement différenciés selon les profils sont traduits sur le graphique. Les métiers surreprésentés pour un même profil sont groupés dans une forme grisée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AILLERIE K., 2011, *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*, Thèse de l'université Paris-Nord-Paris XIII.
- ALPE Y., BARTHES A., 2014, « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *Agora débats/jeunesses*, 68, 3, p. 7-23.
- AMADIEU F., TRICOT A., 2020, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz.
- AMSELLEM-MAINGUY Y., 2021, *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po.
- BALLEYS C., 2015, *Grandir entre adolescents, à l'école et sur Internet*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaire romandes.
- BANTIGNY L., 2008, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, 163, p. 15-25.
- BARRÈRE A., 2011, *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.
- BARRÈRE A., JACQUET-FRANCILLON F., 2008, « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, 163, p. 5-13.
- BAUDELLOT C., CARTIER M., DÉTREZ C., 1999, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil.
- BIDDLE S., GOUDAS M., 1994, « Sport, activité physique et santé chez l'enfant », *Enfance*, 47, 2, p. 135-144.
- BOLLE DE BAL M., 2003, « L'or, l'argent et le bronze : valeurs sportives et société du spectacle », *Revue internationale de psychosociologie*, 9, 20, p. 37-58.
- BOURDIEU P., 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, 15, 1, p. 3-42.
- BOURDIEU P., 1993, « Effets de lieu » dans P. BOURDIEU (dir.), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 159-167.
- BOURDIEU P., DARBEL A., SCHNAPPER D., 1969, *L'Amour de l'art. Les musées et leur public*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOYADJIAN J., 2021, « Le capital culturel structure-t-il (toujours) les goûts ? L'exemple des préférences cinématographiques des 18-20 ans », *Sociologie*, 12, 1, p. 61-76.
- BRESSOUX P., PANSU P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRICHE C., 2004, « Les adolescents marginalisés face au sport », *Agora débats/jeunesses*, 37, 1, p. 60-73.
- CAYOINETTE-REMBLIÈRE J., 2016, *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Presses universitaires de France.

- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., ICHOU M., 2019, « Saisir la position sociale des ménages. Une approche par configurations », *Revue française de sociologie*, 60, 3, p. 385-427.
- COQUARD B., 2015, *Que sait-on des jeunes ruraux ?* *Revue de littérature*, rapport d'étude, INJEP.
- CORDIER A., 2020, *Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*, Paris, Cnesco-Cnam.
- COULANGEON P., 2004, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, 36, 1, p. 59-85.
- COULANGEON P., 2007, « Lecture et télévision. Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire », *Revue française de sociologie*, 48, 4, p. 657-691.
- COULANGEON P., 2011, *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.
- COULANGEON P., 2021, *Culture de masse et société de classe. Le goût de l'altérité*, Paris, Presses universitaires de France.
- CUIN C.-H., 2011, « Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence », *Revue européenne des sciences sociales/European Journal of Social Sciences*, 49, 2, p. 71-92.
- DAHAN C., DÉTREZ C. (dir.), 2020, *Goût, pratiques et usages culturels en milieu populaire*, Rapport, INJEP.
- DANIC I., FONTAR B., GRIMAULT-LEPRINCE A., 2021, « Social and Local Inequalities in Leisure. Adolescents' Experiences in Their Living Space », *Youth and Globalization*, 3, 1, p. 162-194.
- DAVERNE-BAILLY C., 2019, « Les loisirs dans les familles d'enseignant(s) : un espace d'inégalités » dans I. DANIC, B. FONTAR, A. GRIMAULT-LEPRINCE, M. LE MENTEC, O. DAVID (dir.), *Les espaces de construction des inégalités éducatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 223-242.
- DAVID O., 2014, « Le temps libre des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Pratiques de loisirs et mobilités » dans F. LABADIE (dir.), *Parcours de jeunes et territoires*, Rapport de l'observatoire de la jeunesse, INJEP, Paris, La Documentation française, p. 118-132.
- DEVAUX J., 2015, « L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale. Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge », *Sociologie*, 6, 4, p. 339-358.
- DONNAT O., 1994, *Les Français face à la culture*, Paris, La Découverte.
- DONNAT O., 2004, « Les univers culturels des Français », *Sociologie et sociétés*, 36, 1, p. 87-103.
- DONNAT O., 2009, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte.
- DRAELANTS H., BALLATORE M., 2014, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, 186, p. 115-142.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

- DUMAY X., DUPRIEZ V., 2004, « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 36, p. 3-20.
- DUMAZEDIER J., 1988, *Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- DUMORA B., 2004, « La formation des intentions d'avenir à l'adolescence », *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 3, p. 249-262.
- DURU-BELLAT M., 2017, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.
- ELOY F., 2015, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- ETHIS E., 2018, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin [4^e éd.].
- FONTAR B., GRIMAULT-LEPRINCE A., LE MENTEC M., 2018, « Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents », *Enfances Familles Générations* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 22 décembre 2018, consulté le 20 mars 2023 : <http://journals.openedition.org/efg/5042>.
- GALLAND O., 2010, « Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? », *Ethnologie française*, 40, 1, p. 5-10.
- GASPARINI W., 2012, « Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France : réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique », *Movement & Sport Sciences*, 78, p. 39-44.
- GIRAUD F., 2019, « Les bourgeois vivent comment ? » dans FONDATION COPERNIC (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte.
- GLEVAREC H., 2010, *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française.
- GLEVAREC H., CIBOIS P., 2018, « Structure et historicité des goûts musicaux et cinématographiques. Analyse factorielle et interprétation sociologique », *L'Année sociologique*, 68, 2, p. 473-519.
- GRIMAULT-LEPRINCE A., 2017, « Usages numériques et performances scolaires : des relations contrastées selon les types d'usage et leur intensité », *Terminal. Technologie de l'information, culture & société* [En ligne], 121 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 20 mars 2023 : <http://journals.openedition.org/terminal/1700> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terminal.1700>.
- GRIMAULT-LEPRINCE A., MELL L., 2022, « Lire est-il rentable scolairement ? Lectures traditionnelles, lectures numériques et réussite scolaire », *Sociologie*, 13, 3, p. 243-259.
- HUGUET M.-C., 2008, « Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales », *Revue française de pédagogie*, 162, p. 45-57.
- JOUËT J., PASQUIER D., 1999, « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, 92-93, p. 25-102.
- JOANNIN D., MENNESSON C., 2017, « Des garçons à la marge : socialisations sportives et position au sein des réseaux relationnels en milieu scolaire », *Sciences de la société*, 101, p. 112-129.

- LAHIRE B., 2006, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LASNE A., 2018, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable. La spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie*, 203, p. 29-47.
- LAREAU A., 2011, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley (CA), University of California Press.
- LEMÊTRE C., ORANGE S., 2016, « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux », *Savoir/Agir*, 37, p. 63-69.
- LIGNIER W., PAGIS J., 2012, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, 99, 3, p. 23-49.
- MARESCA B., 2003, « L'intensité de la consommation culturelle, signe d'urbanité » dans O. DONNAT (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, Ministère de la Culture-DEPS, p. 129-149.
- MENNESSON C., JULHE S., 2012, « L'art (tout) contre le sport. La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, 99, 3, p. 109-128.
- MERCKLÉ P., 2017, *Une traversée de l'adolescence. Cultures, classes, réseaux*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Institut d'études politiques de Paris.
- MERCKLÉ P., OCTOBRE S., 2012, « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet* [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 30 décembre 2012, consulté le 20 mars 2023 : <http://journals.openedition.org/reset/129> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reset.129>.
- MERCKLÉ P., OCTOBRE S., 2015, « Les enquêtes mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents », *Revue française de sociologie*, 56, 3, p. 561-591.
- METTON C., 2010, « L'autonomie relationnelle. SMS, "chat" et messagerie instantanée », *Ethnologie française*, 40, 1, p. 101-107.
- MILLET M., THIN D., 2012, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- MORIN E., 1969, « De la culturanalyse à la politique culturelle », *Communications*, 14, p. 5-38.
- MOYNE A., BARTHOD-MALAT Y., KUBISZEWSKI V., 2018, « Stress scolaire des collégiens et des lycéens. Effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note », *Pratiques psychologiques*, 24, 2, p. 177-194.
- OCTOBRE S., 2004, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, Ministère de la Culture-DEPS.
- OCTOBRE S., 2010, « Chapitre IX. Les transmissions culturelles chez les adolescents : influences et stratégies individuelles » dans S. OCTOBRE (dir.), *Enfance culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture-DEPS, p. 205-221.
- OCTOBRE S., 2011, « Présentation. Le genre, la culture et l'enfance », *Réseaux*, 168-169, p. 9-22.
- OCTOBRE S., 2014, *Deux pouces et des neurones : les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, La Documentation française.
- OCTOBRE S., DÉTREZ C., MERCKLÉ P., BERTHOMIER N., 2010, *L'enfance des loisirs*, Paris, Ministère de la Culture-DEPS.

- PALHETA U., 2012, *La domination scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- PASSERON J.-C., SINGLY F. DE, 1984, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 34, 1, p. 48-78.
- PASQUIER D., 2005a, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PASQUIER D., 2005b, « La “culture populaire” à l’épreuve des débats sociologiques », *Hermès*, 42, p. 60-69.
- PASQUIER D., 2020, « Cultures juvéniles à l’ère numérique », *Réseaux*, 222, p. 9-20.
- PASQUIER D., BUZZI C., CAVALLI A., 2012, « Chapitre 9. Quelle culture adolescente ? » dans V. CICCHELLI, O. GALLAND (éds.), *Deux pays, deux jeunesses ? La condition juvénile en France et en Italie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 209-229.
- PAUGAM S., 2022, *Le lien social*, Paris, Presses universitaires de France.
- PENLOUP M.-C., 2007, *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP « Didactiques, apprentissages, enseignements ».
- RENAHY N., 2010, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte.
- RENARD F., 2013, « “Reproduction des habitudes” et déclinaisons de l’héritage. Les loisirs culturels d’élèves de troisième », *Sociologie*, 4, 4, p. 413-430.
- ROCHER T., 2016, « Construction d’un indice de position sociale des élèves », *Éducation formations*, 90, p. 5-27.
- SINGLY F. DE, 2006, *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin.
- SULLIVAN A., 2001, « Cultural Capital and Educational Attainment », *Sociology*, 35, 4, p. 893-912.
- TRANCHANT L., 2016, « Des musiciens à bonne école. Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l’apprentissage enfantin de la musique », *Sociologie*, 7, 1, p. 23-40.
- VAN ZANTEN A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN ZANTEN A., 2013, « 19. La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires » dans P. COULANGEON, J. DUVAL (dir.), *Trente ans après La distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 278-289.
- VELLUT N., 2015, « Retrait social et usages du numérique », *Adolescence*, 3, p. 547-558.
- ZAFFRAN J., 2001, « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s’engageant dans la course des temps sociaux », *Loisir et société*, 24, 1, p. 136-161.

ABSTRACT
**The Production of Adolescents: With or Against the School?
 The Cultural Integration of 13- and 14-Year-Olds in School and Through
 Leisure Activities**

Prior to the 2000s, research studies on adolescent socialization were few and far between; since that time, and in connection with changes in family socialization and the advent of digital practices, the number of such studies has risen considerably. This article apprehends adolescent experiences at school and in leisure activities, analyzing the connections between the two spheres and emphasizing the digital dimension while identifying the major ways in which those experiences differ. The aim is to grasp in statistical terms the main logics that structure adolescent experiences of school and leisure while generating their own socializing effects, which extend beyond social and gender differentiation. Drawing on a questionnaire survey of 3,356 students in their third (penultimate) year of middle school in France, the study distinguishes three profiles of schooling and leisure experiences combining school culture, "cultivated" culture, youth cultures, and digital culture. The analysis brings to light distinct types of cultural integration or marginalization, showing strong continuities between school and leisure experiences and adolescents' representations of the future. The study is particularly concerned to understand the "withdrawn" profile, situated at the margins of the dominant youth and school-centered cultures.

Key words. ADOLESCENT EXPERIENCE – SCHOOL – LEISURE ACTIVITIES – YOUTH CULTURES – DIGITAL PRACTICES

ZUSAMMENFASSUNG
**Die Fabrik der Jugendlichen: mit oder gegen die Schule?
 Die kulturelle Integration in Schule und Freizeit im Alter von 13-14 Jahren**

Die Forschung zur Sozialisation von Jugendlichen war bis in die 2000er Jahre selten und hat sich seitdem vervielfacht, was mit den Veränderungen der familiären Sozialisation und dem Aufkommen der digitalen Nutzung zusammenhängt. Dieser Artikel befasst sich mit den Erfahrungen von Jugendlichen in der Schule und in der Freizeit. Er analysiert die Verbindungen zwischen diesen beiden Tätigkeitsbereichen, wobei der Schwerpunkt auf der digitalen Dimension liegt, und identifiziert so die Hauptachsen für die Differenzierung der Erfahrungen. Es geht also darum, die großen Logiken statistisch zu erfassen, die die jugendlichen Erfahrungen in Schule und Freizeit strukturieren und die über die soziale und geschlechtsspezifische Differenzierung hinaus sozialisierende Effekte hervorrufen. Auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung bei 3.356 Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse unterscheidet die Studie drei Profile von Schul- und Freizeitenerfahrungen, die die Schulkultur, die "gebildete" Kultur, die Jugendkultur und die digitale Kultur miteinander verbinden. Die Analyse zeigt verschiedene Arten der kulturellen Integration oder Marginalisierung auf, mit starken Kontinuitäten zwischen Schul- und Freizeitenerfahrungen und Zukunftsvorstellungen. Sie konzentriert sich insbesondere auf das Verständnis eines Profils "auf dem Rckzug", am Rande der vorherrschenden Jugend- und Schulkulturen.

Schlüsselbegriffe. ADOLESCENTE ERFAHRUNG – SCHULE – FREIZEIT – JUGENKULTUREN – DIGITALE NUTZUNG

RESUMEN

La fábrica de los adolescentes: ¿con la escuela o en contra? La integración cultural en la escuela y en el ocio a los 13-14 años

Escasas hasta los años 2000, las investigaciones sobre la socialización adolescentes se han multiplicado desde entonces, en relación con las transformaciones de las socializaciones familiares y el auge de los usos digitales. Nuestro artículo estudia la experiencia adolescente en la escuela y en el ocio. Se analiza cómo se articulan ambas esferas de actividad en particular en su vertiente digital, y se identifican los grandes ejes de diferenciación de las experiencias. Se trata entonces de destacar por medio de estadísticas las grandes lógicas que estructuran la experiencia adolescente de la escuela y el ocio, que originan efectos socializadores más allá de la diferenciación social y de género. Basándose en una encuesta por cuestionario en la que participaron 3.356 alumnos de 3º de secundaria, la investigación destaca tres perfiles de experiencias escolares y de ocio que articulan cultura escolar, cultura "cultura", cultura juvenil y cultura digital. El análisis evidencia tipos de integración o de marginalización cultural con continuidades fuertes entre experiencias escolares y de ocio, y representaciones del porvenir. Se interesa más particularmente en la comprensión de un perfil distinto, en margen de las culturas juveniles y escolares dominantes.

Palabras-claves. EXPERIENCIA ADOLESCENTE – ESCUELA – OCIO – CULTURAS JUVENILES – USOS DIGITALES