

# Comment penser la circulation des savoirs entre les sphères familiales, de loisirs et scolaire pour les adolescents ?

---



AGNÈS GRIMAULT-LEPRINCE

UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE (UBO)

## Introduction

Dans les années 1980, Joffre Dumazedier interroge déjà « 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 ? » (Dumazedier, 1988, p. 87). Plusieurs phénomènes renforcent l'actualité de ce questionnement. Tout d'abord, l'accélération de l'autonomisation relationnelle et culturelle des adolescents (Glevarec, 2010) accroît les opportunités d'apprentissages en dehors du cursus scolaire et des activités en famille, d'autant plus que la généralisation de l'accès à internet offre à chaque adolescent un accès direct et incommensurable au savoir.

Ensuite, l'évolution de la culture scolaire ouvre des perspectives nouvelles en termes de valorisation à l'école de savoirs acquis en dehors de ses murs. En effet, la culture scolaire s'éloigne de la « culture cultivée », soit « la culture des humanités littéraires, artistiques, réservées à une petite "élite" » (Morin, 1973). La culture classique est ainsi moins centrale, au profit de la culture scientifique et technique, des langues vivantes (Dubet, 2002 ; Jacquet-Francillon et Kambouchner, 2005) et de compétences plus ouvertes, telles le traitement de l'information, la résolution de problèmes (Draelants, 2019) ou la capacité à valoriser ses propres réussites et à faire des choix (Bates et Connolly, 2024).

Enfin, les critères de sélection scolaire évoluent sous l'influence de la théorie du « capital humain<sup>1</sup> » (Becker, 1993) et des courants de la *school effectiveness* et du *school improvement*

---

<sup>1</sup> La théorie du capital humain, développée par Gary Becker en 1964, soutient que l'éducation et la formation sont des investissements qui augmentent la productivité des individus et, par conséquent, leur revenu potentiel. Ces investissements profitent également à la société dans son ensemble, en améliorant la croissance économique et en favorisant l'innovation et la compétitivité.

(Normand, 2006)<sup>2</sup>. Ces transformations appellent à repenser l'articulation des apprentissages dans la sphère scolaire et dans les autres sphères d'expérience juvénile, ainsi que la valorisation des activités et engagements extra-scolaires dans les parcours des jeunes. L'état de la littérature présenté dans cette note s'intéresse plus particulièrement à l'adolescence, période marquée par le croisement des contraintes scolaires, familiales et des pairs (Lahire, 2006).

Cette note s'attache d'abord à décrire les savoirs des adolescents dans leurs relations avec la culture cultivée. Dans un deuxième temps, elle s'intéresse à la construction des savoirs adolescents dans la sphère juvénile. Enfin, elle interroge l'ouverture de l'école à la culture juvénile et la valorisation scolaire des apprentissages informels des adolescents.

Jacob définit les savoirs comme :

*« L'ensemble des procédures mentales, discursives, techniques et sociales par lesquelles une société, les groupes et les individus qui la composent, donnent sens au monde qui les entoure et se donnent les moyens d'agir sur lui ou d'interagir avec lui. [...] Il n'est pas de savoirs qui ne soient reconnus comme efficaces, pertinents et investis d'une autorité particulière parmi les membres d'un groupe ou d'une société donnée. [...] Différentes formes de savoir, différentes conceptions de l'efficacité peuvent entrer en concurrence ou en conflit dans une même société ; certaines sont légitimes, traditionnelles ou dominantes, d'autres sont hérétiques, novatrices ou déviantes ; elles peuvent être exclusives les unes des autres ou compatibles et complémentaires. » (2014, p. 24-25)*

En particulier, les savoirs liés aux cultures juvéniles peuvent apparaître éloignés des savoirs scolaires, « dévolus à l'école » en raison de leur importance, de leur spécificité, « justifiant de conférer à l'école la mission de favoriser au mieux leur acquisition » (Reuter, 2010, p. 40), et qui s'actualisent en particulier dans les disciplines et les programmes scolaires.

Pour comprendre la circulation des savoirs entre les différentes sphères adolescentes, ces définitions invitent à examiner la construction des savoirs liés aux cultures adolescentes, la reconnaissance de ces savoirs, leur articulation aux savoirs scolaires, leur capacité à favoriser la réussite scolaire.

## I. Savoirs adolescents et culture « cultivée »

Portée par une littérature à succès (Brighelli, 2022 ; Desmurget, 2019 ; Finkielkraut, 1989 ; Le Bris, 2004)<sup>3</sup>, se développe l'idée d'un appauvrissement culturel et d'une perte des valeurs chez les

---

<sup>2</sup> La *school effectiveness* se réfère à la capacité d'une école à promouvoir de bons résultats chez ses élèves, souvent mesurée par les performances académiques. Le *school improvement* est un processus de réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires, en mettant l'accent sur le développement professionnel des enseignants, l'organisation scolaire et les pratiques pédagogiques.

<sup>3</sup> Ces auteurs partagent une critique des évolutions contemporaines dans les domaines de l'éducation, de la culture et de la société. Ils perçoivent en ces évolutions des menaces pour la transmission des savoirs, la culture et le développement des jeunes. Jean-Paul Brighelli (*L'École à la dérive*, 2022) dénonce la baisse des exigences académiques et prône un retour à une école méritocratique. Michel Desmurget (*La Fabrique du crétin digital*, 2019) alerte sur les effets néfastes des écrans sur le développement cognitif des jeunes, tandis qu'Alain Finkielkraut (*La Défaite de la pensée*, 1989) critique le relativisme culturel et la dévalorisation des valeurs universalistes.

jeunes, en lien avec une crise des transmissions culturelles familiales et scolaires et avec une influence délétère des médias (Octobre, 2008).

Les travaux de recherche indiquent une réalité plus complexe. Depuis un demi-siècle, la conjonction de trois phénomènes a profondément modifié les pratiques culturelles adolescentes et leur rapport à la culture, avec certaines dynamiques éloignant les adolescents de la culture « cultivée » quand d'autres les en rapprochent. Tout d'abord, la diffusion de l'éducation artistique et culturelle liée à la massification scolaire, ainsi que les politiques de démocratisation culturelle, ont cherché à favoriser la proximité du plus grand nombre à la culture cultivée. Parallèlement, les cultures juvéniles se sont développées avec l'essor d'une offre culturelle plus spécifiquement dédiée aux jeunes publics et une généralisation des pratiques et consommations associées (Octobre, 2008). Enfin, les politiques de démocratie culturelle, visant en particulier l'intégration culturelle des jeunes par la valorisation et la diffusion des cultures qui leurs sont spécifiques (Détrez, 2020), ont contribué à l'autonomisation de cultures juvéniles. L'encadrement institutionnel de la pratique du hip-hop a ainsi, par exemple, produit une nouvelle forme de « culture cultivée » issue de la culture des rues (Lepoutre, 1997).

De façon générale, la question des inégalités reste prégnante. Depuis les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron, qui s'attachaient à « déceler méthodiquement l'inégalité culturelle socialement conditionnée sous les inégalités naturelles apparentes » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 103), les inégalités sociales de réussite à l'école sont pensées en termes de mécanismes culturels. La mise au jour des connivences entre culture transmise par l'école et culture des classes les plus favorisées place le capital culturel lié à la culture « héritée » au centre de la réflexion. La culture scolaire, qui se présente comme légitime, se construit de fait en fonction de conflits et d'enjeux sociaux, même si elle ne peut être réduite au simple reflet de la culture des dominants (Forquin, 1996), et les mécanismes de reproduction sociale liés à cet arbitraire culturel sont favorisés par l'illusion d'une « égalité méritocratique des chances » (Dubet, 2004)<sup>4</sup>.

Malgré une proximité de plus en plus discutée entre une culture cultivée connaissant une hybridation croissante et la culture scolaire (Draelants et Ballatore, 2014), la question d'une reproduction sociale de nature culturelle assurée par l'école se pose toujours aujourd'hui avec acuité (Cnesco, 2016). Afin de mieux comprendre les processus à l'œuvre, de nombreux travaux empiriques ont cherché à évaluer les effets du capital culturel sur la réussite. Globalement, ces recherches constatent, à l'origine d'inégalités de classes, la permanence d'une rentabilité scolaire des pratiques de loisirs les plus légitimes, les activités du registre de la culture cultivée étant plus intenses chez les jeunes des classes favorisées (Octobre *et al.*, 2010 ; Renard, 2013). À l'opposé, la distance des familles populaires à la culture écrite (Lahire, 1993) et les oppositions entre les « modes populaires » et « modes scolaires de socialisation » (Thin, 1998) sont à l'origine de l'éloignement des adolescents de milieux populaires des activités culturelles « cultivées ». Des différences selon le genre et l'espace de vie ont aussi été observées. La plus grande proximité des filles avec la culture scolaire a ainsi été montrée (Duru-Bellat, 2004 ;

---

<sup>4</sup> Avec la massification scolaire et la création d'un tronc commun de scolarité dans le secondaire, l'égalité des chances s'impose comme le principe de justice central à l'école. Elle articule égalité de traitement et valorisation du mérite de chacun mais elle est aveugle aux inégalités sociales.

Grimault-Leprince, 2022a), tout comme les consommations culturelles plus intenses des urbains (Danic *et al.*, 2019 ; Grimault-Leprince, 2022a ; Maresca, 2014), attestant des avantages culturels liés à l'habitat en zone urbaine dense.

Pour autant, la fréquentation hors cadre scolaire de la culture cultivée, largement liée à une orchestration parentale des pratiques (Couronné *et al.*, 2022 ; Renard, 2013 ; Tranchant, 2016), n'implique pas une augmentation du goût de l'école et de la conformation à ses normes (Grimault-Leprince, 2022a). Les héritiers ont appris à distinguer les « véritables hiérarchies intellectuelles », celles de la culture cultivée de celles portées par l'institution scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 41). La prééminence de la culture héritée sur la culture scolaire est d'ailleurs soulignée par l'usage péjoratif de l'adjectif « scolaire » pour caractériser les élèves n'acquérant pas hors de l'école un bagage culturel leur conférant une légitimité à l'intérieur de celle-ci (Bourdieu et Passeron, 1970, p.163). Les activités culturelles cultivées sont alors parfois envisagées et valorisées en famille sous l'angle des profits sociaux attendus (Grimault-Leprince, 2022a ; Van Zanten, 2013), instrumentalisation peu en phase avec la culture « gratuite », désintéressée, que promeut l'école. Ainsi, si les pratiques culturelles cultivées peuvent être favorables à un rapport positif à l'école et ses exigences (Tranchant, 2016), voire à un « renforcement de l'ethos du travail scolaire » (Zaffran, 2001), elles ne vont pour autant pas de pair avec une adhésion à la culture scolaire. Les travaux de Florence Eloy (2015) pointent par exemple la distance critique des « héritiers » vis-à-vis de la culture musicale scolaire. Souvent plus proches que les autres élèves de la culture musicale cultivée, les élèves de milieu favorisé n'adhèrent pour autant pas davantage aux savoirs musicaux scolaires, et discréditent même pour certains la « scolarisation de la musique » (*ibid*, p. 178).

Par ailleurs, les activités culturelles hors de l'école ne se transforment pas de façon systématique en compétences scolaires. Les travaux scientifiques indiquent que, plus que la fréquentation des grandes œuvres du patrimoine artistique, les activités rentables scolairement sont celles qui, outre les connaissances culturelles, permettent de développer des compétences, cognitives, langagières et comportementales, qui favorisent la réponse aux attentes scolaires (Sullivan, 2007). La lecture de livres, très liée à la réussite scolaire, en est le meilleur exemple (Breinholt et Jæger, 2020 ; De Graaf, De Graaf et Kraaykamp, 2000 ; Grimault-Leprince et Mell, 2022 ; Sullivan et Brown, 2013). C'est également le cas de la pratique d'un instrument de musique ou de la consommation télévisuelle de certains programmes (Kisida, Greene et Bowen, 2014 ; Sullivan, 2001). C'est donc surtout dans une acception large que le capital culturel favorise la réussite scolaire, en incluant les compétences langagières, analytiques, sociales, émotionnelles, la créativité, etc. développées par les enfants (Breinholt et Jæger, 2020 ; Lareau, 2011). Ainsi, le rapport distancié et réflexif au langage, valorisé dès l'école primaire, prépare aussi aux rapports de pouvoir du monde du travail (Lahire, 1993). Plus tard dans la scolarité, le curriculum des classes préparatoires construit aussi des compétences spécifiques, comme la capacité à gérer l'urgence, « forme ultime de l'excellence » (Darmon, 2013, p. 187).

## II. Savoirs adolescents et cultures juvéniles

Les savoirs des adolescents se construisent également hors des sphères cultivée et scolaire. Centrale dans les univers culturels juvéniles, la pratique sportive peut ainsi permettre aux

adolescents de développer des savoirs répondant aux nouvelles attentes scolaires, tout en conciliant les influences potentiellement divergentes que connaissent les adolescents dans différentes sphères de socialisation : école, famille, groupe des pairs (Grimault-Leprince, 2022a). Le sport est valorisé à la fois par l'école et par les familles, comme porteur de vertus sociales et éducatives. Le sport peut favoriser l'atteinte d'objectifs éducatifs liés « à la structuration du temps, à la découverte de nouveaux territoires, à la création de nouveaux liens sociaux, à la construction de règles et de codes de vie sociale, liés à une autorité acceptée, au respect, à la préservation, à la maîtrise de son corps dans des situations variées (Gasparini & Vieille Marchiset, 2008, p. 157-158). Les familles les plus favorisées attendent en outre de la pratiques sportive l'acquisition de dispositions corporelles, soit des manières distinctives de se mouvoir, de se tenir, etc. (Mennesson et Julhe, 2012). Par ailleurs, la compétition sportive peut aussi être valorisée par les familles favorisées et encouragée par l'école en raison des dispositions à la compétition scolaire puis aux logiques concurrentielles du monde professionnel qu'elle peut favoriser (Mennesson et Julhe, 2012). La compétition est également valorisée par les adolescents car les distinctions qu'elle procure peuvent répondre à leur recherche de singularité (Barrère, 2011). Les recherches de Delphine Joannin et Christine Menesson (2017) apportent enfin un autre éclairage pour les garçons, en termes de « masculinité sportive distinctive des classes moyennes dotées en capital culturel ». Les auteures montrent comment les garçons de milieu favorisé mobilisent conjointement compétences scolaires et sportives.

Les usages numériques, omniprésents dans les cultures juvéniles, proposent également des ponts entre les différentes sphères culturelles des adolescents, en étant centraux dans la sphère des pairs tout en pouvant être valorisés dans la sphère scolaire (Grimault-Leprince, 2022a ; Grimault-Leprince et Mell, 2022). Les usages numériques documentaires, très marqués par les recherches scolaires, prescrites ou non (Aillerie, 2011 ; Grimault-Leprince, 2023), sont ainsi très liés à l'école (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). Le développement des technologies favorise aussi des dynamiques de création chez les adolescents, avec une large majorité d'entre eux qui inventent autour de textes, d'images et de sons. La musique assistée sur ordinateur (MAO) favorise par exemple l'exploration de ressources musicales nouvelles et permet à des jeunes d'accéder à des pratiques de composition sans préalables tels la maîtrise d'un instrument (Dahan, 2013). Toutefois, si la plupart des adolescents s'informent et créent sur internet, leurs démarches sont de qualités très diverses, tout comme les contenus informationnels auxquels ils accèdent (Aillerie, 2011 ; Cordier, 2020a).

Par ailleurs, comme pour les pratiques culturelles cultivées, les démarches de savoirs autonomes des adolescents sur internet ne sont pas mécaniquement sources de bénéfices scolaires. Les recherches menées dans le programme e-FRAN Idée (Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement)<sup>5</sup> indiquent ainsi que les élèves qui lisent des livres et s'informent fréquemment sur internet, y compris sur des sujets proches de la culture scolaire, comme les sciences ou l'histoire, obtiennent ainsi en moyenne des résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves limitant leurs lectures aux livres (Grimault-Leprince et Mell, 2022). Ces résultats suggèrent que les pratiques de lectures les plus traditionnelles, répondant au modèle de « la lecture littéraire (et non de la lecture instructive) » (Chartier, 2002), sont les plus rentables scolairement. Elles

---

<sup>5</sup> « Opération soutenue par l'État dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'investissement d'avenir, opéré par la Caisse des Dépôts ».

sont aussi le fait d'adolescents plus conformes, cherchant à répondre au plus près aux prescriptions scolaires, qui incluent rarement les démarches informationnelles en ligne. Les recherches font aussi le constat de compétences techniques limitées des jeunes, difficilement transférables ou valorisables dans le cadre scolaire, avec des inégalités de milieu social et de sexe marquées (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015 ; Granjon, Lelong et Metzger, 2009). Les adolescents développent ainsi par leurs usages quotidiens une aisance dans la manipulation des outils numériques, mais celle-ci ne garantit en rien le développement des compétences techniques et de traitement de l'information attendu par l'École (Cordier, 2019 ; Dauphin, 2012 ; Fluckiger, 2008).

Les savoirs que les jeunes construisent dans leurs activités électives<sup>6</sup> contribuent enfin aussi à leur formation comme individus : ils apprennent à se positionner face aux sollicitations proliférantes d'activités, ils s'impliquent, s'engagent, affirment leur singularité, se projettent dans l'âge adulte (Barrère, 2011). Les compétences qu'ils acquièrent dans la sphère des pairs et la sphère médiatique sont aussi de l'ordre de « savoirs minuscules » (Pasquier, 2002) : « interprétatifs, cognitifs et émotionnels, pratiques, technologiques, relationnels, voire éthiques ; ils mêlent savoir-faire d'utilisateur, savoir-être de (co)contributeur et faire-savoir de diffuseur/médiateur » (Octobre, 2019, p. 16). Au-delà des contenus, c'est aussi la question des modes d'apprentissage qui interroge la forme scolaire traditionnelle, quand les adolescents expérimentent dans d'autres sphères des apprentissages électifs, collaboratifs ou autodidactiques (*Ibid.*). Quand elles sont animées par une curiosité intellectuelle ou un goût pour la coopération (Grimault-Leprince, 2022b), quand elles invitent au partage de savoirs (Cordier, 2020b), les activités électives des jeunes répondent complètement au projet éducatif scolaire, sans que leurs enseignants en soient véritablement conscients.

### III. L'ouverture de l'école aux cultures juvéniles

Dès les années 1970, Ivan Illich critique une école où « l'enseignement obligatoire semble miner la volonté personnelle d'apprendre » (Illich, 1971, p. 189) et rejette le principe d'une transmission institutionnalisée, perçue comme une imposition autoritaire et arbitraire. Avec les mutations sociétales et technologiques, les récits sur la « fin de l'école » se multiplient et appellent à repenser l'enseignement et le rapport au savoir (Verhoeven, 2015). La diffusion massive de technologies numériques et de contenus culturels associés rend encore plus vive la question de la place des apprentissages non scolaires. L'idée qu'internet permet l'autodidaxie progresse, alimente les discours sur le déclin de la transmission (Gauchet, Blais et Ottavi, 2014) et interroge la forme scolaire traditionnelle. La dernière partie de cette note éclaire la prise en compte par l'école de ces évolutions et documente les rapports entre apprentissages juvéniles hors du cadre scolaire et scolarité.

Depuis que l'enfant ou l'adolescent qu'est l'élève est reconnu comme tel par l'institution scolaire, comme c'est le cas depuis la fin des années 1980, la culture juvénile s'invite dans l'école, dans les espaces hors classe mais aussi dans le cadre des enseignements. Afin que les activités proposées fassent sens pour les élèves et soient attractives, le recours à leurs expériences non scolaires

---

<sup>6</sup> Activités choisies par les adolescents, qui répondent à leurs goûts.

s'accroît (Rochex et Crinon, 2011), non sans occasionner des critiques sur un enseignement jugé ludique ou trop « puéro-centré » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). L'institution fait évoluer les programmes et oriente les pratiques pour faire de la place à ces cultures juvéniles autrefois jugées illégitimes. C'est par exemple le cas en français, avec l'entrée en classe de la bande dessinée, de genres romanesques tels le polar, la fantasy ou le roman sentimental, ou encore d'écrits tirés d'internet (Belhadjin et Bishop, 2019). Mais si ce mouvement s'accompagne d'un renouvellement des critères de légitimité littéraire, seuls certains auteurs de « mauvais genre » sont reconnus par l'institution et le « primat de la "vraie" littérature » n'est en rien affaibli. Les pratiques « littéraires » de lecture sont par ailleurs pérennisées au lycée, conditionnées par les exercices de commentaire, d'explication de texte ou de dissertation qui valident l'enseignement (Denizot, 2019, p. 34). En musique, Florence Eloy montre comment les enseignants s'appuient sur la culture des élèves, dans une double logique « "d'esthétisation du populaire" (s'appuyer sur la culture musicale des élèves tout en l'esthétisant pour parvenir à leur faire adopter un rapport réflexif à la musique) et de "popularisation du savant" (s'appuyer sur les modalités d'appropriation de la musique déployées par les élèves dans leurs pratiques d'écoute quotidiennes pour aborder la musique dite "savante") » (Eloy, 2015, p. 84). Comme Nathalie Denizot pour les œuvres littéraires, Florence Eloy décrit des mécanismes de reconnaissance sélective des goûts musicaux des élèves, certains étant disqualifiés quand d'autres sont acceptés comme aptes à participer à leurs apprentissages scolaires. Elle montre aussi comment, malgré une intention initiale de valorisation, les pratiques enseignantes peuvent basculer dans une « lecture misérabiliste » (Grignon & Passeron, 1989) des registres musicaux appréciés des jeunes, en n'y voyant que des musiques pauvres, sans intérêt.

Enfin, la stratégie pédagogique de détour par l'expérience personnelle que constitue l'étude en classe d'œuvres issues de la culture juvénile est rarement profitable aux élèves en difficulté. Elle nécessite en effet de la part des élèves un travail ardu d'élaboration de l'expérience en savoir, de passage du vécu et ressenti individuel à la construction de généralités correspondant aux attendus scolaires (Bautier et Rayou, 2013 ; Eloy, 2011). Quand ce travail n'est pas effectué, que les élèves pensent que le rapport aux œuvres qu'ils ont développé dans leurs activités électives correspond aux formes d'appréciation attendues par l'école (Bonnéry, 2013), le malentendu autour des objectifs des activités proposées s'en trouve renforcé (Bautier et Rayou, 2013). Pour les élèves en difficulté, un engagement dans le cours de musique appuyé sur des goûts et pratiques musicales ordinaires risque ainsi de mettre au premier plan la distraction et l'épanouissement personnel, au détriment des enjeux cognitifs de l'éducation musicale (Eloy, 2011).

Les activités électives numériques des adolescents ont aussi fait leur entrée à l'école, même si peu de recherches documentent les liens entre ces activités et les savoirs scolaires (Collin, 2017). C'est le cas des jeux sérieux, qui s'appuient sur les ressorts ludiques du jeu vidéo pour favoriser l'appropriation de savoirs scolaires. Vincent Berry insiste sur la complexité de leur relation avec les apprentissages et sur le caractère incertain de la transférabilité des connaissances. Pour lui, penser la tension entre jeu et apprentissage passe par une analyse en termes d'expériences et de participation plutôt que par le schéma scolaire traditionnel « acquisition, transfert, évaluation » (Berry, 2011). Ainsi, les communautés virtuelles sur internet reposent sur la réciprocité de l'échange. « On est tour à tour instructeur et instruit, et c'est dans cette dynamique que se créent les communautés. Elles fonctionnent très souvent sur des logiques de parrainage, de cooptation

ou de tutorat » (Berry, 2009, p. 148). La participation permet ainsi de développer un ensemble de connaissances, en s'appuyant sur des membres de la communauté reconnus comme compétents par le groupe. Mais si ces dynamiques attestent du potentiel des jeux vidéo en classe, les mettre à profit dans le cadre scolaire est très exigeant en termes d'ingénierie pédagogique.

L'explosion des pratiques adolescentes d'écriture numérique (Schneider, 2014) interpelle aussi l'école. Marie Claude Penloup (2017) montre l'importance de considérer les compétences, les appétences, les connaissances, construites par les pratiques d'écriture hors la classe. Elle insiste en particulier sur l'aubaine que constituent pour l'école les pratiques d'écriture de fanfiction, qui allient renforcement du goût de l'écriture et attention à une « certaine tenue » de celle-ci, le tout encouragé par l'accompagnement d'une communauté en ligne bienveillante.

Les lectures numériques des adolescents pourraient aussi potentiellement favoriser les apprentissages scolaires. Le recensement des contenus lus et visionnés au quotidien sur internet indique ainsi que nombre d'usages présentent une proximité avec les savoirs enseignés, quand les contenus concernent l'actualité, les sciences ou l'histoire par exemple (Grimault-Leprince, 2023 ; Grimault-Leprince et Mell, 2022). Mais alors que la navigation quotidienne sur des plateformes numériques, espaces de médiation des savoirs, permet aux adolescents de réconcilier pratiques informationnelles de loisirs et apprentissages (Cordier, 2019), la « rentabilité » scolaire de ces pratiques n'est pas montrée. Les travaux récents sur la rentabilité des lectures électives indiquent que les savoirs développés en ligne ne sont pas valorisés en termes de résultats scolaires (Grimault-Leprince et Mell, 2022). Ainsi, si « la nouvelle norme scolaire est qu'il faut lire à la fois pour s'informer et se former, pour s'instruire et se distraire, à la fois beaucoup et bien, à la fois vite et lentement » (Chartier, 2002), il ne semble pas pour autant que les réponses des adolescents à ces injonctions soient véritablement reconnues. Au collège au moins, les pratiques les plus traditionnelles, avec en particulier la mémorisation-restitution ou la lecture de romans restent très valorisées (Grimault-Leprince et Faggianelli, 2021), ce qui laisse peu de place à la valorisation des savoirs construits hors du cadre scolaire. Les élèves développent par la lecture des savoirs à l'insu de l'école, et souvent d'eux-mêmes. Ces « connaissances ignorées » (Penloup, 2007) sont parfois seulement méconnues par l'école, parfois mises à distance car perçues comme des obstacles aux apprentissages qu'il faudrait dépasser. Les adolescents déclarent aussi qu'en dehors des contenus directement liés aux cours, leurs lectures de livres et leurs pratiques informationnelles sont d'abord de leur propre initiative, ou impulsées par des amis ou la famille. Les pratiques lectorales non scolaires des adolescents ont ainsi peu à voir avec les conseils de leurs enseignants (Grimault-Leprince et Mell, 2022). La crainte que la profusion des ressources textuelles soit « source de confusion plus que de savoir » est ancienne (Chartier, 2006). Pourtant, sans médiation enseignante, les lectures adolescentes peinent à participer à la construction de connaissances et de dispositions favorables à la réussite scolaire, notamment pour les plus fragiles socialement et scolairement. Les conditions sont aussi réunies pour un renforcement des inégalités sociales de réussite. Le fait qu'hormis les livres étudiés, les lectures des adolescents répondent ordinairement peu à des sollicitations enseignantes ne signifie pas pour autant que les enseignants ne suggèrent pas de lectures à leurs élèves. Mais l'école entreprend une telle promotion de la lecture que « toute lecture tend à devenir scolaire, étouffant ainsi les autres usages possibles de la pratique » (Poissenot, 2019, p. 44). Les adolescents peuvent aussi être incités à garder pour eux des pratiques qu'ils savent jugées illégitimes.



## Conclusion

Globalement, l'état de la littérature souligne les tensions entre cultures juvéniles et culture scolaire, et la difficile valorisation à l'école des savoirs qui ne relèvent pas des formes scolaires de connaissance. Le tournant numérique des 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, l'articulation entre loisirs et scolarité reste socialement très différenciée (Octobre, 2014). Certes les pratiques enseignantes s'ouvrent davantage aux cultures adolescentes, mais cette dynamique est loin d'annihiler les bénéfices d'une familiarité avec l'univers de la culture cultivée profitant aux jeunes les plus favorisés socialement. En effet, les nouveaux critères de légitimité ne remettent pas fondamentalement en cause la hiérarchie des pratiques culturelles en phase avec les critères de l'excellence scolaire, « d'où un déni des multiples connaissances et compétences dont sont porteurs les élèves dès lors qu'elles n'ont aucune pertinence en regard de l'excellence scolaire. » (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 159).

Que l'école tienne peu compte des pratiques culturelles des adolescents est d'autant plus dommage qu'une attention à celles-ci pourrait ouvrir des perspectives en termes de réduction des inégalités. Les lectures numériques sont par exemple moins socio-scolairement marquées que les lectures d'imprimés. Ainsi, les lectures numériques sur l'actualité, les sciences ou l'histoire, proches de la culture scolaire, ne diffèrent pas significativement selon le milieu social des adolescents (Grimault-Leprince et Mell, 2022). Mais sans médiation scolaire, la compréhension des différents registres et la transformation des informations en savoirs scolairement valorisables sont inaccessibles pour nombre d'élèves. De façon générale, les compétences et les formes d'autonomie requises pour transformer en savoirs scolaires les expériences non scolaires des adolescents ne se développent pas spontanément. Quand l'école ignore ces enjeux, ce sont les dispositions construites dans d'autres sphères, en particulier en famille, qui permettent aux élèves de réaliser les apprentissages attendus, ce qui renforce les inégalités sociales.

Cependant, accompagner les adolescents dans leurs démarches de savoir implique de penser les conditions de leur autonomisation, dans toutes ses dimensions, ce qui reste largement un impensé à l'école (Grimault-Leprince, Brun et Plantard, 2024). Dans le cadre du projet e-FRAN Idée, une grille de réflexion a été élaborée, en s'appuyant sur les travaux en formation d'adultes (Albéro, 2003), afin de penser l'accompagnement de l'autonomisation des adolescents sur les années de collège (Grimault-Leprince, 2017). Les sept domaines à instrumenter en formation dans une perspective d'autonomisation distingués par Brigitte Albéro<sup>7</sup> ont ainsi été adaptés au contexte scolaire, et complétés par deux domaines rendant respectivement compte de la dimension corporelle et du rapport au savoir développé par l'adolescent.

---

<sup>7</sup> Corporel/moteur ; technique ; informationnel ; méthodologique ; social ; cognitif ; métacognitif ; psycho-affectif.

**Tableau 1 : Domaines d'autonomisation dans les situations d'apprentissages scolaires**

| Domaine d'application    | Exemples de connaissances/comportements/attitudes, enjeux de l'autonomisation   |
|--------------------------|---|
| <b>Corporel/moteur</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les contraintes de son corps</li> <li>• Réguler son activité physique (temps de sommeil par ex.)</li> </ul>  |
| <b>Technico-pratique</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer les personnes ressources autour de soi (enseignants, pairs, proches, etc.)</li> <li>• S'adapter face à la diversité des outils et supports</li> </ul>  |
| <b>Informationnel</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechercher et trouver de l'information pertinente</li> <li>• Traiter et restituer l'information</li> </ul>   |
| <b>Méthodologique</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (échéances scolaires, personnelles, familiales, etc.)</li> <li>• Être conscient du temps et de l'effort nécessaires à la réalisation d'une tâche</li> <li>• Se donner des critères de repérage : quels seuils d'acceptabilité de sa performance au regard des attentes des enseignants ?</li> </ul> |
| <b>Social</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer pour apprendre : échanger, partager l'information</li> <li>• Coopérer, se construire un réseau de personnes-ressources</li> <li>• Demander et obtenir de l'aide</li> <li>• Développer une attitude d'ouverture envers les connaissances et compétences des autres</li> </ul>   |
| <b>Cognitif</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant</li> <li>• Créer des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures</li> </ul>  |
| <b>Métacognitif</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être critique vis-à-vis des modalités d'apprentissage et des démarches adoptées</li> <li>• Analyser ses erreurs et en faire une source d'apprentissage</li> </ul>  |
| <b>Psycho-affectif</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches</li> <li>• Assumer sa part de responsabilité dans l'apprentissage</li> <li>• Oser prendre des risques, tolérer une relative incertitude</li> <li>• Actualiser une image positive de soi</li> </ul>   |
| <b>Subjectif</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner du sens aux activités</li> <li>• Élargir son champ des possibles culturels</li> <li>• Développer un plaisir d'apprendre</li> </ul>  |

Une attention à la dimension « métacognitive » de l'autonomisation, par exemple l'accompagnement par les enseignants des élèves dans une réflexion sur leurs modalités d'apprentissage, ne pourrait-elle pas éviter que tant d'élèves se noient dans des activités de mémorisation par cœur souvent éloignées des attentes professorales (Grimault-Leprince et Faggianelli, 2021) ? La dimension « psycho-affective » est aussi rarement prise en compte. Ainsi, l'implication affective de l'enseignant est peu pensée, alors que les effets positifs du soutien émotionnel de l'enseignant sur les apprentissages ont été montrés (Adler & Virat, 2022). Et alors que l'on attend de tous les enfants entrant en 6<sup>e</sup> qu'ils passent seuls, à la faveur des grandes vacances, d'une relation souvent fortement empreinte d'affectif à un ou une enseignante dans leur école primaire, à une relation distanciée à une dizaine d'enseignants formant l'équipe pédagogique de la classe au collège, il est peu étonnant que la question émotionnelle se pose particulièrement lors de cette période de transition (*ibid*). Pour chaque dimension de l'autonomisation, les exemples sont nombreux. Que l'école s'empare de ces questions est un enjeu majeur, quand les discours enseignants ont tendance à opérer une distinction entre élèves « non autonomes » jugés « en difficulté » (et réciproquement), et « bons élèves », évidemment autonomes (Durler, 2015).

## Références

- Adler, K. et Virat, M. (2022). La pédagogie c'est aussi de l'amour. L'amour compassionnel de l'enseignant comme médiateur du lien entre la structure de maîtrise et la motivation des collégiens en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 214(1), 5-20.
- Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le web*. Thèse de doctorat, Université de Paris-Nord.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre*, 139-159.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les ados se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : Enjeux et questions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, 5-13.
- Bates, G., & Connolly, S. (2024). Exploring teachers' views of cultural capital in English schools. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1350-1366.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3<sup>e</sup> éd.). University of Chicago Press.
- Belhadjin, A., & Bishop, M.-F. (2019). Culture des élèves, culture de l'école : Quelles relations ? *Le français aujourd'hui*, 207(4), 5-10.
- Berry, V. (2009). Chapitre 11. Loisirs numériques et communautés virtuelles : Des espaces d'apprentissage ? In G. Brougère & A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 143-153). Presses Universitaires de France.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : Est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 37(2), 1-14.
- Bonnéry, S. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Breinholt, A., & Jæger, M. M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *The British Journal of Sociology*, 71(1), 28-46.

Brighelli, J.-P. (2022). *La fabrique du crétin : Vers l'apocalypse scolaire. Tome 2*. L'Archipel.

Chartier, A.-M. (2002). Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse. *Cahiers de l'AIEF*, 54(1), 361-380.

Chartier, R. (2006). L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire. *Entreprises et histoire*, n° 43(2), 15-25.

Cnesco. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Rapport scientifique.

Collin, S. (2017). Chapitre 8. Les élèves sont-ils prêts à apprendre avec le numérique ? In T. Karsenti & J. Bugmann (Éds.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 149-158). Presses de l'Université de Montréal.

Cordier, A. (2019). Ados en quête d'infos : De la jungle à la steppe, cheminer en conscience. In J. Lachance, *Accompagner les ados à l'ère du numérique* (p. 91-122). Presses de l'Université Laval.

Cordier, A. (2020a). *Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*. Cnesco.

Cordier, A. (2020b). Et pourtant ils créent ! Entrelacement de la créativité des pratiques numériques juvéniles et des pratiques pédagogiques. In P. U. du Québec (Éd.), *Croiser littératie, art et culture des jeunes : Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*.

Couronné, J., Dupuy, C., Sarfati, F., & Simha, J. (2022). Le plaisir et le calcul : Une analyse des activités extra-scolaires des étudiant-es. *Sociologie*, 13(1), 63-77.

Dahan, C. (2013). Les adolescents et la culture. *Cahiers de l'action*, 38(1), 9-20.

Danic, I., Fontar, B., Grimault-Leprince, A., Mentec, M. L. & David, O. (2019). *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. PUR.

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(17), 37-52.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.

Denizot, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 207(4), 29-37.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital—Les dangers des écrans pour nos enfants*. Média Diffusion.

- Détrez, C. (2020). *Sociologie de la culture : Vol. 2<sup>e</sup> éd.* Armand Colin.
- Draelants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire : Comprendre pour mieux réformer.* Presses universitaires de Louvain.
- Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, 115-142.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution.* Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988.* Méridiens Klincksieck.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire.* Presses universitaires de Rennes.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.
- Eloy, F. (2011). Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles : Des tensions aux phénomènes d'« importation ». *Recherches en didactiques*, 11(1), 111-126.
- Eloy, F. (2015). *Enseigner la musique au collège : Cultures juvéniles et culture scolaire.* PUF.
- Finkielkraut, A. (1989). *La défaite de la pensée.* Folio.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, 51-61.
- Forquin, J.-C. (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2e édition). De Boeck.
- Gasparini, W. & Vieille Marchiset, G. (2008). *Le sport dans les quartiers. Pratiques sociales et politiques publiques.* Presses universitaires de France.
- Gauchet, M., Blais, M.-C. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre.* Stock.
- Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre ». *Ethnologie française*, 40(1), 19-30.
- Grignon, C. & Passeron, J. (1989). *Le Savant et le populaire Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.* Seuil.
- Grimault-Leprince, A. (2017). *Étudier les liens entre usages numériques et autonomisation chez les adolescents. Éléments d'une recherche par questionnaire.* Séminaire « Complémentarités des approches didactiques et sociologiques en sciences de l'éducation » du CREAD, Rennes.
- Grimault-Leprince, A. (2022a). La fabrique des adolescent-es : Avec ou contre l'école ? L'intégration culturelle à l'école et dans les loisirs à 13-14 ans. *Revue française de sociologie*, 63(3), 377-416.

- Grimault-Leprince, A. (2022b). *Se placer et trouver sa place. L'expérience adolescente sous l'emprise de l'école*, Habilitation à diriger les recherches, Université Rennes 2.
- Grimault-Leprince, A. (2023). Apprentissages hors la classe et loisirs à l'ère numérique. Les stratégies des adolescents. *Éducation et sociétés*, 50(2), 101-122.
- Grimault-Leprince, A., Brun, S. J.-L. & Plantard, P. (2024). Être élève, être enseignant à l'ère numérique : Entre avancées égalitaires et inégalités nouvelles. Édito. *Recherches en éducation*, 55.
- Grimault-Leprince, A. & Faggianelli, D. (2021). Les devoirs à la maison en classe de 5e. Quelles modalités de travail et quelles logiques d'action pour quels résultats scolaires ? *Revue française de pédagogie*, 211(2), 63-85.
- Grimault-Leprince, A. & Mell, L. (2022). Lire est-il rentable scolairement ? Lectures traditionnelles, lectures numériques et réussite scolaire. *Sociologie*, 13(3), 243-259.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Seuil.
- Jacob, C. (2014). Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ? In *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*
- Jacquet-Francillon, F. & Kambouchner, D. (2005). *La crise de la culture scolaire Origines, interprétations, perspectives*. PUF.
- 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, 112-129.
- Kisida, B., Greene, J. P. & Bowen, D. H. (2014). Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281-295.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2006). Chapitre 14. La jeunesse n'est pas qu'un mot : La vie sous triple contrainte. In *La culture des individus* (p. 497-556). La Découverte.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Le Bris, M. (2004). *Et vos enfants ne sauront pas lire... Ni compter !* Stock.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites, et langages*. Odile Jacob.
- Maresca, B. (2014). *L'intensité de la consommation culturelle, signe d'urbanité*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. In O. Maulini & P. Perrenoud, *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 147-168). De Boeck Supérieur.
- Mennesson, C. & Julhe, S. (2012). L'art (tout) contre le sport ? *Politix*, 99, 109-128.

- Morin, E. (1973). La littérature dans la culture d'aujourd'hui. Conférence d'ouverture. *Études littéraires*, 6(3), 297-320.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 53-70.
- Octobre, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, 27-38.
- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones : Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*.
- Octobre, S. (2019). Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à... *Le français aujourd'hui*, 207(4), 11-18.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Olympio, N., Pavie, A., Richard-Bossez, A., Cornand, R., Hache, C. & Richit, N. (2022). Une sélection au « mérite » ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 158, 121-139.
- Pasquier, D. (2002). Les "savoirs minuscules". Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Éducation et Sociétés*, 10(2), 35-44.
- Penloup, M.-C. (Éd.). (2007). *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. INRP.
- Penloup, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : Le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 57-70.
- Poissenot, C. (2019). *Sociologie de la lecture*. Armand Colin.
- Renard, F. (2013). "Reproduction des habitudes" et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de troisième. *Sociologie*, 4(4), 413-430.
- Reuter, Y. (2010). Chapitre 2. Définition et transmission des savoirs scolaires : Statut des tensions dans une approche didactique. In R. Malet, *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales* (p. 39-46). De Boeck Supérieur.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Schneider, E. (2014). Comment l'écriture avec le numérique renouvelle la question du sujet adolescent : Vers une géographie de l'écriture. *Recherches en éducation*, 18.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Sullivan, A. (2007). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6).

Sullivan, A. & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading* (Working Paper) Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University College London.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Presses Universitaires de Lyon.

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), 23-40.

Van Zanten, A. (2013). 19. La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires. In *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (p. 278-289). La Découverte.

Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la « fin de l'école ». In B. Delvaux, L. Albarello & M. Bouhon, *Réfléchir l'école de demain* (p. 13-30). De Boeck Supérieur.

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 / Society and Leisure*, 24(1), 137-160.