



HAL
open science

Lecture et télévision : Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire

Philippe Coulangeon

► To cite this version:

Philippe Coulangeon. Lecture et télévision : Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire. *Revue française de sociologie*, 2007, 48 (4), pp.657-691. 10.3917/rfs.484.0657 . hal-01719435v2

HAL Id: hal-01719435

<https://sciencespo.hal.science/hal-01719435v2>

Submitted on 17 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Philippe COULANGEON

Lecture et télévision

Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire*

RÉSUMÉ

Quels sont les effets culturels de la généralisation de l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire au cours des années 1980 et 1990 ? Les données relatives à la lecture et à l'usage de la télévision suggèrent un recul de la lecture, qui se concentre principalement sur les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur, et un renforcement de la place de la télévision dans les générations scolarisées dans les années 1980 et 1990. Ces deux mouvements résultent de l'articulation complexe de l'effet « net » et de l'effet structurel de la massification scolaire, ce dernier freinant le déclin de la lecture et atténuant la progression de l'usage de la télévision, puisque les catégories les plus lectrices et les moins « téléphages » – *i.e.* les bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur – voient leur poids augmenter dans la population. Dans le même temps, les plus diplômés voient au fil des générations leurs comportements se rapprocher de ceux des catégories les moins diplômées, pour la lecture comme pour la télévision. Cette double évolution peut faire l'objet de deux interprétations, pas nécessairement exclusives l'une de l'autre. Selon une première interprétation, le recul de la lecture, comme la progression de la télévision, traduirait une altération de la fonction culturelle de l'école, fruit d'une transformation des méthodes pédagogiques et des contenus enseignés, relayée par la montée en puissance de l'influence des mass media. Mais les évolutions observées renvoient aussi aux transformations morphologiques du monde des lycéens et des étudiants, au sein duquel la part des « héritiers » s'est considérablement réduite à la faveur de la généralisation de l'accès au baccalauréat. En définitive, ces évolutions peuvent être lues comme le signe d'une perte d'autorité culturelle de l'école aussi bien que comme le signe d'une réduction des clivages culturels au sein des générations de la massification scolaire.

La massification de l'enseignement secondaire compte parmi les changements sociaux contemporains les plus abondamment analysés, en France comme dans la plupart des pays occidentaux confrontés à des évolutions semblables (Shavit et Blossfeld, 1993). Alors que la sociologie de la massification scolaire s'est surtout intéressée à l'analyse des facteurs de cette généralisation de l'accès aux études secondaires, à son impact sur la relation

* L'auteur tient à remercier Anne-Sophie Cousteaux, Louis-André Vallet et les relecteurs anonymes de la *Revue française de sociologie* pour les conseils et remarques qu'ils lui ont adressés sur des versions antérieures de ce texte, dont les imperfections demeurent bien entendu de sa seule responsabilité.

formation-emploi et sur l'évolution de la mobilité sociale (Boudon, 1973 ; Baudelot et Glaude, 1989 ; Thélot et Vallet, 2000 ; Duru-Bellat, 2006), l'effet de l'élévation du niveau scolaire sur la transformation des styles de vie semble beaucoup moins systématiquement envisagé. Il est pourtant vraisemblable que les conséquences de la massification scolaire sur les modes de consommation, les normes familiales et matrimoniales, les attitudes politiques, ainsi que les comportements en matière de santé ou dans le domaine des mœurs ne soient pas moins grandes qu'en matière d'accès à l'emploi ou de mobilité sociale. De même, le prolongement de la durée des études n'est probablement pas sans effet sur les attitudes et les pratiques observées dans le domaine culturel. À cet égard, deux types de changements peuvent être anticipés. Changements structurels, d'une part, liés à l'évolution de la structure de la population par niveaux d'éducation, dont on attend *a priori* un renforcement de la demande de biens et services culturels. Changement du rôle culturel de l'école, d'autre part, qui renvoie à la fois à l'évolution de la morphologie sociale des populations scolarisées dans l'enseignement secondaire et aux transformations d'ordre pédagogique qui ont accompagné la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire.

On s'attend aussi à ce que l'impact culturel de la massification scolaire affecte à la fois le domaine de la culture savante, plus proche, en principe, de l'univers académique, et celui de la culture de masse, plus éloigné de la culture scolaire, mais plus largement diffusé au sein des nouvelles générations de lycéens. Ce double impact est ici envisagé à travers l'évolution de deux indicateurs très généraux : le nombre annuel de livres lus et le nombre hebdomadaire d'heures passées devant la télévision. Fondée sur les données des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français du ministère de la Culture de 1981, 1988 et 1997, et sur celles de l'enquête sur les pratiques culturelles et sportives des Français réalisée par l'INSEE en 2003 dans le cadre de la partie variable de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (EPCV), l'analyse proposée dans ce texte s'efforce en premier lieu de spécifier les effets structurels de la massification scolaire et les effets des transformations du rôle culturel de l'école proprement dit. On s'emploie ensuite à mettre en évidence la composante générationnelle des évolutions observées.

Les effets culturels de l'éducation à l'épreuve de la massification scolaire

La période qui va de 1981 à 2003 est caractérisée par un accroissement sans précédent du nombre et de la proportion de bacheliers. Alors qu'en 1980, un peu moins de 25 % d'une génération atteignait le niveau du baccalauréat, cette proportion culmine à plus de 60 % depuis les dernières années du XX^e siècle (Chauvel, 1998a). Cette spectaculaire progression, qui s'est principalement concentrée entre les années 1985 et 1995, et à propos de laquelle il est convenu de parler de « seconde massification » de l'enseignement secondaire, par référence à la précédente, d'ampleur nettement plus modeste,

intervenue au cours des années 1960, est à l'origine de tensions sur le marché du travail, où les générations sorties du système scolaire à partir du milieu des années 1980 font l'expérience d'une plus grande précarité et de rémunérations plus faibles que leurs aînés, pourtant moins diplômés (Chauvel, 1998b ; Baudelot et Establet, 2000). Les transformations induites par la massification scolaire affectent aussi le domaine des mœurs, des styles de vie, des attitudes et des habitudes culturelles. Dans ce dernier domaine, on s'attend généralement à ce qu'une population plus éduquée et donc soumise à l'influence de la culture scolaire pendant une période beaucoup plus longue que par le passé manifeste une plus grande familiarité avec l'univers de la culture « cultivée » et une plus grande distance à l'égard des distractions et de la culture populaires.

Pratiques culturelles et expérience scolaire

La relation entre culture et éducation, dont les manifestations empiriques sont nombreuses, qu'il s'agisse de l'effet de l'environnement culturel sur les performances scolaires ou de l'impact du niveau de diplôme sur l'intensité et l'orientation des pratiques culturelles, est une relation ambivalente. La signification des corrélations mises en évidence entre indicateurs de performance scolaire et indicateurs de pratiques culturelles peut en effet être lue selon deux orientations opposées, selon que l'on privilégie, comme le font généralement les sociologues de l'éducation, l'impact sur les performances scolaires des ressources et des activités culturelles dont les élèves bénéficient en dehors du cadre scolaire et plus particulièrement dans leur environnement familial, ou selon que l'on privilégie, à l'inverse, comme le font généralement les sociologues de la culture, l'effet discriminant du niveau d'études sur l'accès à la culture et l'intensité des pratiques.

L'effet du capital culturel sur les performances scolaires : reproduction ou mobilité ?

Du côté de la sociologie de l'éducation, l'impact sur les performances scolaires des expériences culturelles vécues dans le cadre de la socialisation familiale est amplement souligné (Di Maggio, 1982 ; Jonsson, 1987 ; Farkas, Grobe, Sheehan et Shuan, 1990 ; Katsillis et Rubinson, 1990 ; Crook, 1997 ; De Graaf, De Graaf et Kraaykamp, 2000), mais il donne lieu à des interprétations divergentes. Un premier type d'interprétation, qui s'inscrit dans le sillage de la sociologie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), envisage l'effet de l'héritage culturel dans les termes de la connivence et de la domination symbolique. Cette approche impute ainsi les inégalités scolaires à la proximité entre l'univers symbolique des classes « dominantes » et le type de savoirs et de savoir-faire dont la maîtrise est sanctionnée par l'institution scolaire, comme c'est en particulier le cas des aptitudes discursives et des compétences langagières, dont l'inégale distribution est très précocement

fixée (Bernstein, 1975). En conséquence, les enfants socialisés dans un milieu riche en ressources et en expériences culturelles sont d'emblée mieux ajustés à la culture scolaire et obtiennent de meilleurs résultats dans des épreuves implicitement calquées sur la culture dont ils sont les héritiers. De ce fait, le capital culturel hérité dans le cadre de la socialisation familiale apparaît comme un instrument de reproduction sociale au service des « dominants ». À l'opposé, les enfants issus des classes populaires, où les usages du temps libre restent dominés par des pratiques largement étrangères à l'univers de la culture scolaire – sport, jeux de cartes, jardinage, bricolage, mais aussi, et surtout, télévision (Schwartz, 1989) –, sont inévitablement les perdants du jeu scolaire.

La thèse de la reproduction ne fait toutefois pas l'unanimité. Pour certains auteurs, le capital culturel n'est pas réductible à l'expression « passive » d'un héritage social et, surtout, l'école n'est pas nécessairement pensée comme le lieu de sanction, positive ou négative, de cet héritage. Les expériences culturelles accumulées par les individus, à leur initiative ou à celle de leur entourage familial, peuvent s'inscrire dans des trajectoires de mobilité scolaire (Di Maggio, 1982 ; Kalmijn et Kraaykamp, 1996 ; Tavan, 2003). Les individus ne sont pas passivement classés par les ressources culturelles dont ils héritent, et les investissements culturels réalisés dans le contexte de la socialisation familiale peuvent être à l'origine d'un différentiel de performance scolaire. Cette interprétation alternative de l'effet des ressources culturelles sur les performances scolaires analyse elle aussi l'effet du capital culturel comme l'actualisation, dans les exercices et les épreuves de la vie scolaire, des ressources culturelles acquises dans le cadre familial (De Graaf, De Graaf et Kraaykamp, 2000). Mais, à la différence de la précédente, elle ne s'inscrit pas dans le cadre d'une analyse des rapports de domination symbolique entre les groupes sociaux. Proche de la théorie du capital humain (Becker, 1983), cette perspective relie l'effet du capital culturel sur les performances scolaires aux capacités cognitives qui se construisent dans le cadre des pratiques et des attitudes culturelles développées dans l'entourage de l'élève. Dans cette optique, on souligne notamment combien la place accordée à la lecture dans l'environnement familial conditionne le développement du goût et de la capacité à l'abstraction des élèves (De Graaf, 1986). L'impact de la lecture sur les performances scolaires fait toutefois débat : au collège, une proportion non négligeable de bons élèves lisent peu, et les gros lecteurs ne sont pas tous nécessairement de « bons élèves » (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999).

Inversement, le temps consacré par les enfants et les adolescents à d'autres activités, et en particulier à la télévision, dont le temps d'usage croît en raison inverse du revenu, du niveau d'éducation et du statut social des parents, est parfois perçu comme un facteur de perturbation des acquisitions scolaires. Cet effet négatif de la télévision sur les performances scolaires, lorsque sont contrôlées les caractéristiques sociales de l'entourage, apparaît toutefois relativement incertain (Williams, Haertel, Haertel et Walberg, 1982 ; Gortmaker, Salter, Walker et Dietz, 1990 ; MacBeth, 1996 ; Caille et Monfort, 1999).

Au-delà de leurs divergences, ces différents modèles théoriques ont en commun d'attribuer au capital culturel un rôle prépondérant dans la formation et la transmission des inégalités scolaires. En dépit du consensus qu'elle semble inspirer, cette position ne va pourtant pas entièrement de soi. L'analyse contemporaine des inégalités scolaires tend en effet à mettre en lumière l'impact de facteurs occultés par l'attention sans doute excessive portée à l'effet des ressources proprement culturelles. Des travaux récents mettent ainsi en avant l'impact des inégalités de revenu et des conditions de logement des ménages sur les performances scolaires des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (Goux et Maurin, 2000), et ces facteurs matériels de la réussite scolaire ont toute chance d'être renforcés dans un contexte de massification scolaire qui rompt la relative homogénéité sociale du public scolaire.

Socialisation et apprentissage : la dualité de l'effet de l'éducation sur les pratiques culturelles

De toutes les caractéristiques socio-démographiques, le niveau d'études est celle dont l'impact prédictif sur la nature et la fréquence des pratiques culturelles demeure le plus prononcé et le plus significatif (Ganzeboom, 1982). Cet effet de l'éducation est largement reconnu par les acteurs institutionnels du monde des arts et de la culture, où l'école est généralement perçue comme un partenaire privilégié dans la formation des dispositions et des attitudes culturelles. Il paraît vraisemblable, en particulier, que les variations d'intensité de la pratique de la lecture en fonction du niveau d'éducation traduisent pour partie l'effet de la durée d'exposition à l'inculcation des catégories proprement scolaires du goût pour la lecture « littéraire », bien que la robustesse empirique de cette relation soit parfois discutée (Gaddy, 1986). L'inculcation scolaire des attitudes à l'égard de la culture peut une fois encore s'interpréter dans les termes de la théorie du capital humain (Becker, 1983). Si l'on suit cette interprétation, on s'attend à ce que la consommation de biens et de services culturels s'accroisse avec le temps d'exposition à ces produits, et c'est du reste précisément ce pourquoi la consommation culturelle présente pour certains économistes les caractéristiques d'une consommation addictive, c'est-à-dire obéissant à une fonction d'utilité croissante, contrairement à la consommation des biens ordinaires, mais conformément à toutes les pratiques donnant lieu à addiction : alcool, drogue, tabac (Becker et Stigler, 1977). En ce sens, cette interprétation de l'effet de l'éducation apparaît inégalement fondée selon les domaines culturels. Si la lecture, qui figure parmi les habitudes les plus fortement encouragées dans l'environnement scolaire, semble *a priori* parfaitement redevable de cette analyse, il en va différemment pour des domaines culturels relativement marginalisés dans l'institution scolaire : musique, arts plastiques, cinéma, notamment.

La fonction sociale de l'école contemporaine ne se réduit cependant pas à la transmission des savoirs scolaires. L'expérience scolaire articule des processus d'apprentissage et des mécanismes de socialisation, qui mettent plus particulièrement en jeu l'influence du groupe des pairs sur la formation des normes culturelles des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. La

relation pédagogique n'est de ce point de vue pas adéquatement décrite par le schéma classique de la relation du maître à l'élève (Durkheim, [1925] 1992) et correspond plutôt à un jeu à trois – l'élève, le maître, le groupe (Barrère et Martucelli, 1998 et 2000) – dans lequel se forment et se transmettent normes, dispositions et attitudes. Les habitudes culturelles des élèves et des étudiants dépendent ainsi très largement des propriétés sociales de la communauté éducative au sein de laquelle ils sont socialisés, c'est-à-dire des caractéristiques sociales et culturelles du corps enseignant et de la population scolarisée. De ce fait, on s'attend à ce qu'élèves et étudiants se conforment prioritairement aux attentes culturelles des groupes dominants dans l'environnement scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970).

À cette perspective s'oppose celle de la socialisation anticipée ou du « *status seeking* » (Ganzeboom, 1982), qui envisage la formation des attitudes culturelles à travers le comportement stratégique des acteurs. L'influence de l'environnement scolaire est ici envisagée à travers les incitations à adopter des comportements perçus par les individus comme conformes aux habitudes culturelles correspondant à leur niveau d'études et au statut social auquel les diplômes acquis leur permettent de prétendre. Dans le choix de leurs pratiques, les individus mobilisent ainsi parmi les ressources culturelles présentes dans leur environnement celles qu'ils perçoivent comme les plus pertinentes, au regard de leurs aspirations (Di Maggio et Mohr, 1985).

En définitive, la massification de l'enseignement secondaire affecte aussi bien l'aspect cognitif que la composante socialisatrice de l'expérience scolaire. Contemporaine d'une redéfinition de la hiérarchie implicite des disciplines marquée par le déclin relatif des humanités classiques au profit des sciences et des techniques (Prost, 1986, 2004), elle perturbe aussi vraisemblablement la relation de connivence culturelle qui liait traditionnellement les professeurs et leurs élèves, du fait de la relative homogénéité sociale du corps enseignant et du public des lycées.

Les conséquences culturelles de la massification scolaire

Les progrès de la scolarisation secondaire ont connu en France, depuis les années 1960, une marche parallèle à celle de la diffusion des médias et des produits de l'industrie culturelle. Ainsi la massification scolaire intervient-elle dans un contexte de profond bouleversement de l'offre culturelle, qui met les normes de la culture scolaire à l'épreuve des changements d'attitudes associés au règne de la culture de masse.

Massification scolaire et démocratisation de la culture : une relation incertaine

Les effets culturels prêtés à la prolongation de la durée des études sont souvent avancés comme l'un des acquis positifs (Terrail, 1997, 2002 ; Poullaouec, 2004) d'un processus dont les conséquences sociales demeurent par ailleurs controversées (Dubet et Duru-Bellat, 2000 ; Beaud, 2002). Les

bénéfices de la massification scolaire sont ainsi réputés contrebalancer, dans le registre de l'épanouissement civique et culturel, les effets pervers de l'inflation des diplômes (Boudon, 1973 ; Duru-Bellat, 2006), puisque les générations de la massification scolaire sont aussi celles du durcissement des conditions d'accès à l'emploi et du resserrement des possibilités d'ascension sociale offertes par l'école (Chauvel, 1998b ; Baudelot et Establet, 2000). On s'attend ainsi à ce que la diffusion de la culture « savante » (lecture, fréquentation des musées, des théâtres, etc.) tire globalement avantage de la prolongation de la durée des études.

Les vertus culturelles de la massification scolaire sont pourtant elles aussi sujettes à controverses. Les effets du prolongement de la durée des études diffèrent selon les milieux sociaux. Consubstantielle au mode de vie de la bourgeoisie, la diffusion de la norme de scolarité prolongée perturbe les formes traditionnelles de transmission culturelle et de reproduction sociale du monde ouvrier (Schwartz, 1989 ; Beaud et Pialoux, 1999). En sus des désillusions sociales dont elle est porteuse, la massification scolaire est ainsi parfois aussi à l'origine de tensions culturelles entre anciennes et nouvelles générations des classes populaires (Beaud, 2002). De plus, la massification de l'enseignement secondaire, en atténuant la relation de connivence culturelle qui unissait traditionnellement élèves et maîtres dans un environnement social maintenu homogène par la ségrégation entre filières d'enseignement, modifie les cadres de l'expérience scolaire sous l'effet des transformations du recrutement social des collégiens et des lycéens, alors même que rien n'indique que le recrutement social des enseignants du secondaire, qui continue d'accuser une nette surreprésentation des enfants des classes moyennes et supérieures, en particulier des enfants d'enseignants, se soit notablement modifié en France depuis la fin des années 1960 (Vallet et Degenne, 2000). Cet accroissement de la distance sociale et culturelle entre les enseignants et leurs élèves, qui modifie les conditions de la transmission des savoirs, altère aussi les fonctions socialisatrices de l'école (Dubet et Martucelli, 1996). Sur le plan culturel, elle contrarie la confiance placée dans les effets mécaniques de la généralisation de la poursuite des études secondaires jusqu'au niveau du baccalauréat en matière de diffusion de la culture savante.

La coïncidence des obstacles à l'acculturation scolaire des élèves issus des classes populaires et du bilan mitigé des politiques de démocratisation de la culture est porteuse d'un projet alternatif fondé sur la reconnaissance et la légitimation de répertoires et de pratiques extérieurs au domaine de la culture savante (Urfalino, 1996 ; Dubois, 1999), qui fait écho dans le domaine de la culture à la réflexion sur l'adaptation des savoirs et des méthodes aux nouveaux publics scolaires qui se développe dans le champ de l'éducation. Le débat entre démocratisation de la culture et démocratisation culturelle (Santerre, 2000) redouble ainsi dans le champ des politiques culturelles l'opposition, dans le champ des politiques éducatives, entre les partisans de l'innovation pédagogique et les défenseurs des « savoirs ». Dans ce débat, les médias et les industries culturelles, en particulier la télévision, sont fréquemment désignés comme les vecteurs de prescriptions culturelles concurrentes de celles de l'école.

L'incertitude qui affecte les effets culturels de la généralisation de l'enseignement secondaire reflète aussi de ce point de vue l'effet des transformations des caractéristiques de l'offre culturelle, de ses supports et de ses hiérarchies.

Culture scolaire et culture de masse

La différenciation sociale des attitudes culturelles a largement été envisagée, depuis la fin des années 1960, en France, sous l'angle de la théorie de la légitimité culturelle (Bourdieu, Darbel et Schnapper, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bourdieu, 1979). Dans cette perspective, qui établit une correspondance étroite entre le système des positions sociales et le système des goûts et des pratiques, les traits propres au style de vie des différents groupes sociaux sont principalement envisagés sous le rapport de la distance qui sépare les pratiques observées ou les préférences exprimées de la culture « savante » ou « légitime ». L'institution scolaire, en parant « l'arbitraire culturel » des dominants de l'onction de la légitimité académique, participerait selon cette thèse au maintien des hiérarchies culturelles établies et à la reproduction de l'ordre social (Bourdieu et Passeron, 1970).

Cette orientation a fait depuis la fin des années 1980 l'objet de multiples critiques, principalement en France (Grignon et Passeron, 1989 ; Lahire, 2004) et aux États-Unis (Di Maggio, 1987 ; Lamont, [1992] 1995 ; Peterson, 1997). Ces réévaluations pointent notamment les limites de la force normative des attitudes culturelles des classes supérieures et mettent en cause l'unité prêtée à la culture des classes dominantes dans la sociologie de Bourdieu. Mis en avant dès les années 1960 dans la sociologie américaine (Wilensky, 1964), cet argument est au cœur des thèses contemporaines du pluralisme des normes culturelles et de l'éclectisme des goûts (Donnat, 1994 ; Lahire, 2004), qui soulignent le brouillage des frontières entre l'univers de la culture savante, d'un côté, et celui de la culture populaire et de la culture de masse, de l'autre. Dans un contexte où le rôle culturel de l'école se trouve pris en étau entre les prescriptions concurrentes de la famille, des médias et des sociabilités juvéniles, on s'attend ainsi à ce que l'éventail des goûts et des pratiques culturelles des diplômés soit moins centré sur l'univers de la culture savante et plus fortement imprégné de l'influence des médias et de la culture de masse.

La mesure de l'impact du niveau d'études sur les pratiques culturelles n'en demeure pas moins délicate, du fait de l'étroite corrélation qui existe entre les habitudes culturelles des élèves et de leur entourage familial, d'une part, et leurs performances scolaires, d'autre part. De ce point de vue, il est vraisemblable que la relation entre le niveau d'études et l'orientation des pratiques culturelles dissimule en réalité l'effet de l'origine sociale des élèves. Pour le dire autrement, on attribue sans doute toujours un peu abusivement à l'école, en matière d'habitudes culturelles, ce qui revient en fait à l'influence directe des parents et de l'entourage familial des élèves. À cet égard, l'affaiblissement supposé de la relation entre le niveau d'éducation et la proximité avec la culture savante est sans doute en partie dû à l'hétérogénéité croissante de la composition sociale du public scolaire dans le contexte de la massification.

D'où l'intérêt de contrôler, chaque fois que cela est possible, l'effet de l'éducation par celui de l'origine sociale. Malheureusement, cette variable n'est présente que dans les trois premières enquêtes prises en compte dans la suite du texte (1981, 1988 et 1997), et non dans la dernière (2003) (voir *infra*). Il ressort toutefois de travaux antérieurs que l'effet propre de l'éducation, une fois contrôlée l'origine sociale des répondants, est beaucoup plus marqué et beaucoup plus robuste que ne le suggèrent les interprétations exagérément pessimistes des thèses de la reproduction (Coulangeon, 2003).

À défaut de pouvoir explorer le détail des évolutions intervenues dans les pratiques culturelles des générations issues de la deuxième massification scolaire sur la base des données d'enquêtes disponibles, l'analyse proposée dans la suite de ce texte est restreinte à deux pratiques, la lecture et la télévision, considérées comme emblématiques de deux répertoires culturels contrastés, dont on peut penser qu'ils ne sont pas également affectés par les progrès de la scolarisation secondaire. Par ailleurs, l'impossibilité de contrôler l'effet de l'origine sociale des répondants sur les comportements observés en matière de lecture et de télévision, puisque cette variable, mesurée par la profession du père au quinzième anniversaire des répondants, n'est présente que dans les trois premières enquêtes, limite nécessairement la portée des résultats présentés.

L'effet structurel de la massification scolaire sur les habitudes en matière de lecture et de télévision en France entre 1981 et 2003

Les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français comportent en matière de lecture et de télévision deux types d'indicateurs, relatifs à la fréquence ou à l'intensité des pratiques, pour les uns (nombre de livres lus ou possédés, temps consacré à la télévision), relatifs aux contenus des pratiques, aux goûts et aux préférences des individus, pour les autres. Alors que les premiers sont renseignés dans des termes relativement constants d'une enquête à l'autre, il n'en va pas de même pour les seconds. La nomenclature des types de lectures et des genres littéraires, de même que le répertoire des usages de la télévision et des différentes catégories de programmes télévisuels a fortement évolué d'une enquête à l'autre, de sorte que les transformations de l'offre culturelle rendent très délicate l'étude des transformations qualitatives des pratiques. D'où le choix de restreindre l'analyse au nombre annuel de livres lus et au temps hebdomadaire consacré à la télévision (voir encadré).

La lecture et la télévision à l'épreuve de la massification scolaire

La lecture et la télévision n'occupent pas une place équivalente dans les loisirs des Français. Alors que dans chacune des quatre enquêtes étudiées, une part non négligeable des personnes interrogées déclarent ne lire aucun livre, les Français totalement rétifs à l'usage de la télévision constituent une infime

ENCADRÉ I. – *Les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français du ministère de la Culture (1981, 1988, 1997) et l'enquête EPCV de l'INSEE (2003)*

Les analyses exposées dans cet article s'appuient sur les données des trois enquêtes sur les pratiques culturelles des Français réalisées par le ministère de la Culture en 1981, 1988 et 1997 et sur l'enquête « pratiques culturelles et sportives » qui constituait la partie variable de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages de l'INSEE collectée en mai 2003. La première des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français du ministère de la Culture, réalisée en 1973, qui portait sur un échantillon beaucoup plus limité (1 987 personnes) n'a pas été prise en compte dans l'analyse. Les trois enquêtes suivantes portent sur des échantillons de taille comparable (respectivement 3 984, 4 997 et 4 353 personnes) et s'appuient sur des questionnaires relativement proches. L'enquête de 2003, qui provient d'une source différente, porte sur un échantillon de 5 626 personnes et s'appuie sur un questionnaire plus réduit et d'une précision plus limitée quant à la nature des pratiques culturelles. L'ensemble de ces enquêtes porte sur les pratiques de loisirs culturels des Français, dans le domaine de la lecture, de la télévision, de la radio, de l'écoute de musique, de la fréquentation des lieux de spectacles, des musées et des cinémas, mais aussi des pratiques artistiques amateurs, auxquelles s'ajoutent les pratiques sportives dans la dernière enquête de la série et les pratiques de « semi-loisirs » (bricolage, jardinage) dans les trois premières. D'une manière générale, il est difficile de constituer des indicateurs suffisamment stables d'une enquête à l'autre lorsque l'on descend à un niveau d'information détaillé, tels que les genres de musique écoutés, les types de livres lus, les types de films appréciés ou les genres de programmes télévisés regardés, par exemple, dans la mesure où les nomenclatures de genres ne sont absolument pas stables d'une enquête à l'autre. On peut du reste penser que cette instabilité n'affecte pas seulement la conception des questionnaires, mais aussi les représentations des enquêtés, qui peuvent être extrêmement variables d'une époque à l'autre ; dans le domaine de la musique, par exemple, les termes « jazz » ou « rock » ne revêtent pas nécessairement le même sens dans l'esprit des enquêtés en 1981 et en 2003. De même dans le domaine de la télévision, où l'offre s'est considérablement diversifiée depuis le début des années 1980. C'est la raison pour laquelle on s'est ici limité à des indicateurs très simples, dont la stabilité pose moins de problème, nonobstant les différences de formulation d'une enquête à l'autre. Ainsi, alors que les enquêtes du ministère de la Culture ne précisent pas si les bandes dessinées doivent être décomptées parmi les livres lus au cours de l'année précédant l'enquête, l'enquête de l'INSEE de 2003 les décompte séparément. Ce point rend la comparaison du nombre de livres lus d'une enquête à l'autre extrêmement délicat. On notera que même en additionnant, en 2003, le nombre de livres et le nombre de bandes dessinées, on obtient un nombre moyen de livres lus qui n'est pas supérieur à celui des années précédentes. En outre, c'est moins ici l'évolution absolue de la quantité moyenne de livres lus qui retient l'attention que les évolutions relatives selon le niveau de diplôme. On peut ici faire l'hypothèse que le biais de comparabilité lié à la différence de formulation de l'enquête de 2003 affecte indifféremment les répondants selon leur niveau de diplôme, et permet de ce fait de maintenir la comparaison des évolutions relatives.

minorité. Si en matière de lecture, l'opposition entre lecteurs et non-lecteurs fait sens, ce sont donc davantage les variations d'intensité de l'usage de la télévision que son usage en tant que tel qui constituent le critère pertinent. Trois indicateurs sont ici pris en compte : l'évolution de la proportion de non-lecteurs, celle de la proportion de gros lecteurs (au moins 25 livres lus par an) et celle de la proportion de gros consommateurs de télévision (plus de 20 heures de télévision par semaine). L'analyse porte sur l'ensemble des personnes âgées de 15 ans et plus sorties de l'enseignement secondaire (1).

Une érosion de la pratique de la lecture surtout perceptible chez les plus diplômés

Entre 1981 et 1997, la proportion de Français déclarant n'avoir lu aucun livre au cours de l'année a sensiblement diminué, passant de 30 à 23 %, mais elle s'est accrue sur la fin de la période, passant à 33 % en 2003 (Tableau I). Cette progression brutale peut être en partie imputée au changement de définition de l'indicateur intervenu en 2003, où, contrairement aux années précédentes, le décompte du nombre de livres lus exclut explicitement les bandes dessinées. Pour autant, on ne peut exclure que l'érosion de la lecture enregistrée en fin de période corresponde à une tendance réelle, même si celle-ci est sans doute amplifiée par le changement de définition de l'indicateur (2). La proportion de gros lecteurs (au moins 25 livres par an) apparaît en revanche relativement stable.

TABLEAU I. – *Évolution de la proportion de non-lecteurs et de gros lecteurs selon le diplôme (1981-2003)*

		1981 (en %)	1988 (en %)	1997 (en %)	2003 (en %)	Variation 1981-2003 (odds ratio) ^a
< Bac	Aucun livre lu	36	32	30	44	1,4
	Au moins 25 livres	11	13	10	10	0,9
Bac et plus	Aucun livre lu	7	7	7	12	1,8
	Au moins 25 livres	26	30	28	21	0,8
Ensemble	Aucun livre lu	30	27	23	33	1,1
	Au moins 25 livres	14	16	15	14	1,0

Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

(a) Les odds ratios expriment la variation relative des proportions reportées dans le tableau entre 1981 et 2003, indépendamment des valeurs de départ et d'arrivée. Pour la première ligne, par exemple, l'odds ratio (ou « rapport de chances ») est calculé comme suit : $44/(100-44) \times (100-36)/36 = 1,4$, ce qui signifie que les non-bacheliers ont, en 2003, 1,4 fois plus de chances qu'en 1981 de n'avoir lu aucun livre plutôt que l'inverse. Un odds ratio supérieur à 1 indique une variation positive, un odds ratio inférieur à 1 une variation négative, et un odds ratio égal à 1 l'absence de variation.

(1) Les lycéens en cours d'études n'entrent donc pas dans le champ de l'analyse, ce qui peut constituer un biais, dans la mesure où seuls sont pris en compte, parmi les 15-18 ans, des jeunes peu ou non diplômés.

(2) Il convient de ne pas surestimer

l'impact de ce changement de définition : si le questionnaire de 2003 exclut explicitement les bandes dessinées du champ des livres lus, les questionnaires précédents ne les incluent pas explicitement.

Ces évolutions globales apparaissent toutefois sous un jour sensiblement différent lorsque les titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme de niveau supérieur sont distingués des non-bacheliers. Bien que proportionnellement 4 à 5 fois moins nombreux à s'afficher non-lecteurs et plus de deux fois plus nombreux à se revendiquer gros lecteurs quelle que soit l'année d'enquête considérée, les bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur enregistrent en leur sein une progression relative de la part des non-lecteurs et un recul de la part des gros lecteurs nettement plus prononcés que chez les non-bacheliers, en particulier entre les deux dernières enquêtes, ainsi que le montrent les odds ratio reportés dans la dernière colonne du Tableau I.

On peut ainsi penser que les tendances enregistrées au niveau de la population globale résultent pour partie de l'effet composé de la modification des comportements individuels et de la transformation de la structure de la population par niveau de diplôme. La progression du nombre de bacheliers, dont l'impact se fait plus nettement sentir dans la population adulte retenue comme champ de l'analyse, au moment de l'enquête de 2003, qui enregistre beaucoup plus massivement que les précédentes les effets de la généralisation de l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, limite ainsi la progression globale des non-lecteurs et l'érosion de la lecture intensive, puisque les gros lecteurs continuent de se recruter en priorité chez les plus diplômés où, à l'inverse, les non-lecteurs sont plus rares. Pour autant, ce sont bien les diplômés dont les habitudes en matière de lecture semblent s'être le plus fortement altérées au cours de la période considérée.

La place croissante de la télévision dans les loisirs des diplômés

L'évolution en dents de scie de la proportion de gros consommateurs de télévision (plus de 20 heures de télévision par semaine) entre 1981 et 2003 – forte progression jusqu'en 1997 et diminution en fin de période – masque vraisemblablement aussi un effet de composition lié à l'évolution des comportements individuels et aux transformations de la structure des diplômés (Tableau II). Alors que la proportion de gros consommateurs de télévision est plus de deux fois plus faible chez les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur qu'elle ne l'est chez les non-bacheliers, ces gros consommateurs de télévision ont vu leur part s'accroître beaucoup plus nettement chez les premiers, notamment entre les deux dernières enquêtes, alors que l'usage intensif de la télévision semble s'être stabilisé chez les non-diplômés.

Une part des changements observés dans les usages de la télévision entre 1981 et 1997 est sans doute due cependant pour partie aux transformations de l'offre télévisuelle. La période qui s'étend du début des années 1980 au début des années 2000 a en effet connu une série de bouleversements majeurs dans le secteur de l'audiovisuel, qui ont très vraisemblablement joué dans le sens d'une intensification des usages de la télévision, à travers la multiplication des chaînes et des canaux de diffusion (câble, satellite, chaînes à péage) et l'extension de l'amplitude horaire de diffusion. Par ailleurs, l'apparition d'une offre télévisuelle de plus en plus différenciée a pu amener la population

diplômée, traditionnellement plus rétive aux médias audiovisuels, à se rapprocher d'une pratique partiellement légitimée par le développement de chaînes thématiques (documentaire, cinéma, etc.) qui offrent l'opportunité d'usages « distinctifs » de la télévision. De ce point de vue, la seule prise en compte de la durée d'exposition au petit écran est sans doute un indicateur par trop globalisant, qui masque des formes plus subtiles de différenciation des usages.

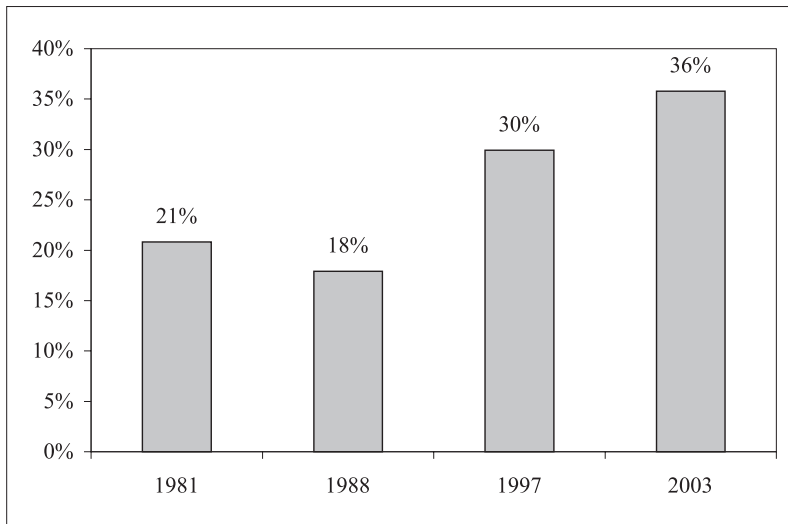
TABLEAU II. – *Évolution de la proportion de gros consommateurs de télévision selon le diplôme (1981-2003)*

		1981 (en %)	1988 (en %)	1997 (en %)	2003 (en %)	Variation 1981-2003 (odds ratio)
< Bac	Plus de 20 heures de télévision par semaine	41	47	52	48	1,3
Bac et plus	Plus de 20 heures de télévision par semaine	20	23	25	27	1,5
Ensemble	Plus de 20 heures de télévision par semaine	36	43	44	40	1,2

Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

En tout état de cause, le changement de la structure par niveaux de diplôme de la population française entre 1981 et 2003, que reflète l'évolution de la structure des échantillons des enquêtes pratiques culturelles de 1981, 1988 et 1997 et de l'EPCV de 2003, rend les évolutions observées en matière de télévision comme en matière de lecture difficilement interprétables (Figure I).

FIGURE I. – *Proportion de bacheliers en 1981, 1988, 1997 et 2003*



Note : Pour chaque enquête, les proportions de bacheliers sont calculées sur l'ensemble des 15 ans et plus, hors lycéens et collégiens en cours d'études.

Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

L'augmentation conséquente de la proportion de bacheliers et de diplômés de l'enseignement supérieur, qui passe d'un peu plus de 20 à plus de 35 % de la population interrogée, requiert dans le cas de la lecture comme dans le cas de la télévision l'identification des changements strictement imputables à cette composante structurelle de la massification scolaire et ceux qui renvoient à de réels changements d'attitudes.

Distinguer l'effet net de l'éducation de l'impact structurel de la massification

Une part importante des progrès de la diffusion des pratiques culturelles observés depuis l'origine du dispositif des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français mis en place par le ministère de la Culture en 1973 résulte de la progression du poids dans la population française des catégories traditionnellement les plus consommatrices de biens et services culturels (cadres supérieurs, diplômés, urbains) (Donnat, 1994 et 1999). Un tel effet de structure peut aussi à l'inverse occulter de réels changements d'attitudes. Une pratique stagnante ou en légère progression dans un contexte de massification scolaire a ainsi toutes les chances de connaître en réalité une relative désaffection, dont la réalité n'apparaît pas tant qu'elle est compensée par l'effet mécanique de la croissance numérique des catégories les plus pratiquantes. L'intrication de ces phénomènes ne permet généralement pas de distinguer directement la nature des effets à l'origine des évolutions observées et nécessite le recours à des techniques statistiques de décomposition de ces effets.

Effets nets et effets de structures : problèmes méthodologiques et enjeux théoriques

Pour la lecture comme pour la télévision, la décomposition de l'impact de la massification de l'enseignement secondaire peut se faire au moyen de l'indice de Paasche, dont la formule permet de distinguer très simplement les effets nets des effets de structure (voir Encadré II).

ENCADRÉ II. – *Décomposition des effets nets et structurels au moyen de l'indice de Paasche*

Cette méthode est fondée sur la décomposition de l'évolution $I^{2003} - I^{1981}$, où I^{1981} et I^{2003} représentent respectivement les taux d'incidence d'une activité donnée, soit, par exemple, la lecture d'au moins 25 livres par an, en 1981 et 2003. En utilisant la formule de l'indice de Paasche, $I^{2003} - I^{1981}$ peut être réécrit de la manière suivante :

$$\sum_{i=1}^I p_i^{1981} (I_i^{2003} - I_i^{1981}) + \sum_{i=1}^I I_i^{2003} (p_i^{2003} - p_i^{1981}),$$

où I_i^{1981} et I_i^{2003} représentent les taux d'incidence de la lecture d'au moins 25 livres par an à différents niveaux d'éducation i ($i = 1, \dots, I$), et où p_i^{1981} et p_i^{2003} représentent de même les parts respectives des différents niveaux de diplôme au sein de la population en 1981 et en 2003. La première partie de l'expression s'interprète comme une mesure de l'évolution de l'effet net, tandis que la seconde s'interprète comme une mesure de l'effet de structure (voir Dumontier, Singly et Thélot, 1990).

Dans l'analyse des effets de la massification scolaire, l'enjeu de cette décomposition, qui consiste à contrôler la part structurelle des évolutions observées, est de premier ordre pour comprendre le recul de la lecture comme la progression de la télévision. De prime abord, le fait que la lecture recule alors même que l'évolution de la structure de la population par diplômes semblait jouer mécaniquement dans le sens de sa progression suggère un affaiblissement de l'incitation scolaire à la lecture. Inversement, l'augmentation de la proportion de gros consommateurs de télévision dans un contexte de massification scolaire peut se lire comme l'indice d'une plus grande réceptivité des diplômés à l'égard de la culture de masse.

L'évolution de la place de la lecture et de la télévision selon le niveau d'études entre 1981 et 2003 : la prédominance des effets nets

L'examen de la décomposition des effets nets et structurels sur les trois indicateurs pris en considération fait tout d'abord ressortir que la progression observée de la proportion de non-lecteurs (ceux qui lisent moins d'un livre par an) de 29,8 % à 32,5 % résulte de deux mouvements opposés (Tableau III). D'un côté, en supposant l'effet du niveau de diplôme sur la propension à la lecture constant entre 1981 et 2003, l'accroissement observé de la proportion de la population ayant au moins le baccalauréat aurait conduit à une diminution de la proportion de non-lecteurs de 29,8 à 25,3 %, soit un effet structurel de - 4,5 points. D'un autre côté, l'évolution observée de la propension à la lecture selon le niveau de diplôme aurait conduit, à structure constante, à une augmentation de la proportion de non-lecteurs de 29,8 à 37 %, soit un effet net de +7,2 points. Au total, l'effet net de la baisse de la propension à la lecture excède l'effet structurel de l'augmentation de la proportion de diplômés au sein de la population, qui limite toutefois l'ampleur de la progression de la proportion de non-lecteurs que l'on aurait observée en l'absence d'effet de structure. Autrement dit, la massification scolaire contribue à atténuer très sensiblement la visibilité du recul de la lecture.

TABLEAU III. – *Décomposition de l'évolution des taux de non-lecteurs, de gros lecteurs et de gros consommateurs de télévision (en %)*

	1981	Variation			2003		
	Taux observé	(1) Effet net	(2) Effet structurel	(1) + (2) Variation totale	Taux observé	Taux estimé	
						Avec effet net seulement	Avec effet structurel seulement
Non-lecteurs (< 1 livre par an)	29,8	+7,2	-4,5	+2,7	32,5	37,0	25,3
Gros lecteurs (≥ 25 livres par an)	13,9	-2,1	+2,0	-0,1	13,8	11,8	15,9
Gros consommateurs de télévision (> 20 heures de télévision/semaine)	36,4	+7,2	-3,1	+4,1	40,5	43,6	33,3

Source : Pratiques culturelles des Français (1981), EPCV (2003).

De la même manière, il apparaît que la relative stabilité du pourcentage de gros lecteurs (25 livres ou plus par an) résulte de deux mouvements de sens contraire qui se compensent l'un et l'autre. Quel que soit l'indicateur pris en compte, il semble donc bien que l'effet net de l'éducation sur la lecture ait sérieusement décliné au cours de la période considérée, de telle sorte que la massification scolaire n'a pas entraîné toutes les conséquences attendues en la matière.

Pour ce qui est de la télévision, en revanche, la proportion de téléspectateurs regardant la télévision plus de 20 heures par semaine s'est sensiblement accrue au cours de la période, quel que soit le niveau de diplôme. Cet effet net positif (+ 7,2 points) fait plus que compenser l'effet structurel de baisse (- 3,1 points) associé à l'accroissement de la proportion de diplômés chez qui les gros consommateurs de télévision étaient sensiblement moins nombreux que chez les non-diplômés en 1981. Si la proportion de ces gros consommateurs de télévision était demeurée constante entre les deux dates chez les diplômés et les non-diplômés, l'effet du changement de structure de la population par niveau de diplôme aurait dû produire une diminution significative de la proportion globale de téléspectateurs regardant la télévision plus de 20 heures par semaine.

La décomposition des évolutions observées dans les attitudes en matière de télévision et de lecture entre 1981 et 2003 indique donc que celles-ci ne sont pas exclusivement imputables aux changements de la structure de la population par niveaux de diplômes. Les variations de l'effet net du diplôme entre 1981 et 2003 peuvent s'entendre de trois manières distinctes. Soit l'effet du diplôme sur les habitudes culturelles se modifie au cours de la vie des individus, ce qui peut signifier, par exemple, que l'effet d'incitation à la lecture s'affaiblit à mesure que le temps des études s'éloigne avec l'avancée en âge, et que l'évolution inverse se produit à l'égard de la télévision. Soit l'effet du diplôme se modifie selon les périodes correspondant aux quatre enquêtes, en raison notamment des transformations de la structure de l'offre, particulièrement accusées dans le domaine de la télévision et de l'audiovisuel. Soit, enfin, l'effet du diplôme diffère d'une génération à l'autre, ce qui revient à lier les variations de l'effet net du diplôme sur l'une et l'autre pratiques à l'écart entre les conditions de scolarisation des générations de la massification et celles des générations précédentes.

La composante générationnelle du changement des habitudes culturelles

L'agrégation des données issues des enquêtes de 1981, 1988, 1997 et 2003 permet de constituer un pseudo-panel distribué par cohortes décennales (Tableau IV), dont les attitudes en matière de lecture et de télévision sont observées aux quatre dates d'enquête. Pour chacune des quatre dates, seuls sont pris en considération les individus sortis du système scolaire au moment de l'enquête, dans la mesure où l'on s'emploie précisément ici à mesurer l'évolution des pratiques de lecture et de télévision selon le diplôme au sein des générations successives.

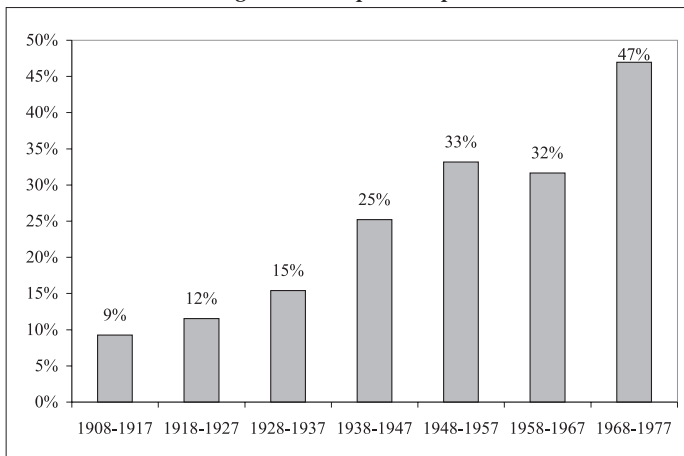
TABLEAU IV. – *Distribution des neuf générations au sein des quatre échantillons*

Année d'observation	1981		1988		1997		2003		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cohorte										
1898-1907	213	8	49	1	5	0	4	0	271	2
1908-1917	348	11	316	8	89	3	93	1	846	5
1918-1927	521	16	697	15	340	10	449	8	2 007	12
1928-1937	484	15	609	16	524	14	725	12	2 342	14
1938-1947	548	15	702	17	443	11	763	13	2 456	14
1948-1957	907	23	1 012	22	734	19	917	20	3 570	21
1958-1967	539	12	957	18	984	23	976	20	3 456	19
1968-1977			128	2	703	18	969	19	1 800	10
1978-1988					39	1	287	7	326	2
	3 560	100	4 470	100	3 861	100	5 183	100	17 074	100

Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

La faiblesse des effectifs des cohortes extrêmes, celles des personnes nées avant 1908 et après 1977, qui ne sont pas uniformément représentées aux quatre dates d'enquête, conduit à centrer l'analyse sur les sept cohortes intermédiaires : de la cohorte de naissance 1908-1917 à la cohorte 1968-1977. L'évolution de la proportion de bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur entre la première et la dernière cohorte suggère qu'une part des changements observés dans les habitudes en matière de lecture et de télévision est de nature générationnelle, du fait du renforcement, en 1997 et 2003, du poids des individus nés à partir de 1968, parmi lesquels on compte plus de 45 % de bacheliers (Figure II).

FIGURE II. – *Proportion de bacheliers et de diplômés de l'enseignement supérieur par cohorte*



Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

Effets d'âge, effets de période et effets de génération

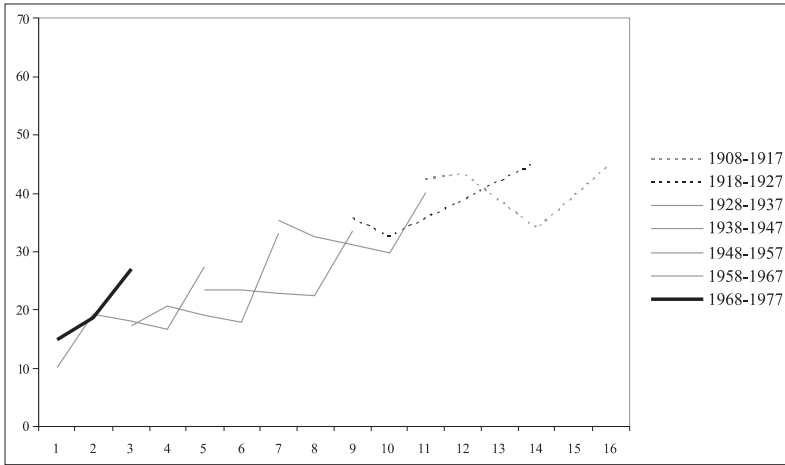
L'analyse des différences temporelles observées en matière de télévision et de lecture met en présence du problème classique de séparation des effets d'âge, de période et de génération. La représentation graphique de ces différences suggère une articulation sensiblement différente des trois types d'effets dans chacune des deux pratiques.

L'articulation des effets en matière de lecture et de télévision

Les Figures III et IV indiquent en ordonnée les proportions de non-lecteurs (Figure III) et de gros lecteurs (Figure IV) par cohorte, par âge et par date. Les groupes d'âge figurent en abscisse et chaque courbe correspond à une cohorte, observée en deux, trois ou quatre dates selon les cohortes. Les variations de la proportion de non-lecteurs font principalement apparaître un effet d'âge, puisque la part des individus ne déclarant lire aucun livre augmente avec l'avancée en âge et apparaît maximale au-dessus de 60 ans. Secondairement, le graphique suggère aussi un effet de période, qui correspond à un léger recul de la proportion de non-lecteurs dans l'enquête de 1997 par rapport à l'enquête de 1988 et à celle de 2003.

En ce qui concerne la proportion de gros lecteurs (au moins 25 livres lus dans l'année précédant l'enquête), qui semble peu sensible à l'avancée en âge, le graphique reproduit dans la Figure IV suggère la présence d'un effet de période combiné à un effet de génération. Dans les générations les plus récentes, la proportion de gros lecteurs tend à décroître entre la première et la dernière enquête de la série. Cet effet de période s'atténue en revanche au sein des générations antérieures à 1948, où la proportion de gros lecteurs tend même à s'accroître dans les deux dernières enquêtes, sans que les effets d'âge et de période soient ici aisément séparables. Les générations nées entre 1908 et 1937 ont en effet connu, dans la plupart des cas, le passage de l'activité à la retraite entre le début et la fin de la série, et ce changement de statut peut être en partie à l'origine, au sein de ces générations, d'un regain d'intérêt pour la lecture qui compense l'effet de période observé par ailleurs. La dimension générationnelle des évolutions enregistrées se manifeste ici plus nettement comme le montre le décrochage entre les générations antérieures et postérieures à 1968. Quelle que soit l'année d'observation considérée, la proportion de gros lecteurs dans la cohorte 1968-1977 est en effet inférieure d'au moins cinq points à celle observée aux mêmes âges dans la cohorte 1958-1967.

FIGURE III. – Effets d'âge, de période et de génération sur la proportion de non-lecteurs

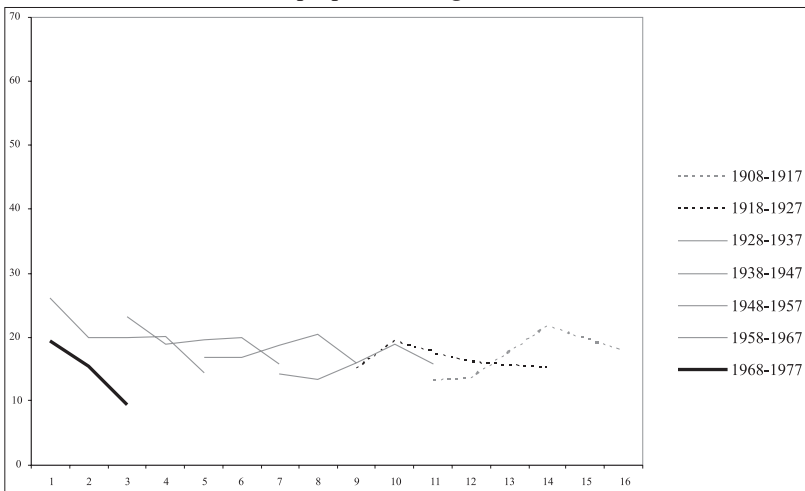


Note : Du fait que les quatre enquêtes ne sont pas séparées par un intervalle identique, les 16 groupes d'âges portés en abscisse ne sont pas exactement identiques pour chacune des quatre années d'observations ; pour ce graphique comme pour les suivants, la correspondance s'établit comme suit :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1981	14-23		24-33		34-43		44-53		54-63		64-73					
1988	11-20	21-30		31-40		41-50		51-60		61-70		71-80				
1997		20-29		30-39		40-49		50-59		60-69		70-79		80-89		
2003			26-35		36-45		46-55		56-65		66-75			76-85		86-95

Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

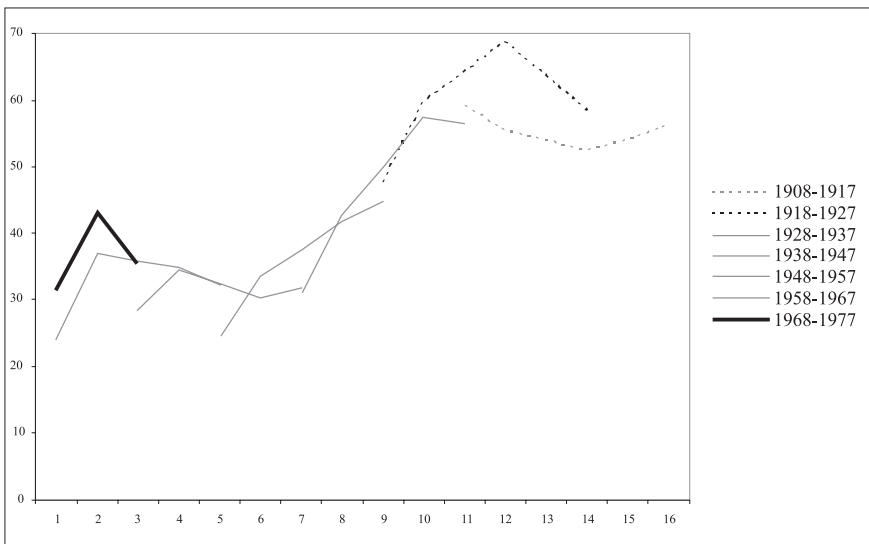
FIGURE IV. – Effets d'âge, de période et de génération sur la proportion de gros lecteurs



Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

L'usage intensif de la télévision (plus de 20 heures par semaine) paraît quant à lui surtout tributaire d'un effet d'âge très prononcé, qui prend la forme d'une augmentation sensible de la proportion de gros consommateurs de télévision entre 15 et 25 ans, aux alentours de 40 %, suivie d'un léger tassement jusqu'au milieu de la quarantaine, autour de 30 % (Figure V). Au-delà de 45 ou 50 ans, la proportion de gros consommateurs de télévision progresse de manière quasi linéaire, pour dépasser 60 % au-dessus de 60 ans. Les variations d'intensité de l'usage de la télévision font secondairement apparaître un écart entre la cohorte 1958-1967 et la cohorte 1968-1977, où la proportion de gros consommateurs de télévision apparaît légèrement plus élevée que dans la précédente aux âges les plus jeunes.

FIGURE V. – *Effets d'âge, de période et de génération sur la proportion de gros consommateurs de télévision*



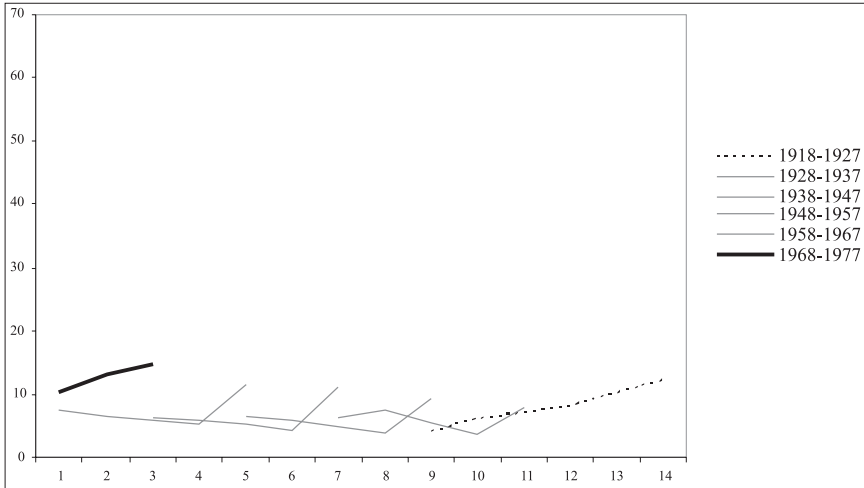
Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

La prédominance des écarts intergénérationnels parmi les bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur

L'articulation des trois types d'effets – effets d'âge, effets de période et effets de génération – apparaît très sensible au niveau de l'éducation, comme le montre la restriction de l'analyse à la seule population des bacheliers et des diplômés de l'enseignement supérieur, qui tend à amplifier les écarts générationnels observés dans l'ensemble de la population. Ainsi, chez les bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur, la proportion de non-lecteurs, qui est relativement peu sensible à l'âge, apparaît en revanche nettement plus

élevée dans la cohorte 1968-1977 que dans les cohortes précédentes (Figure VI). L'ampleur de cet effet de génération suggère de surcroît que le recul particulièrement prononcé de la lecture parmi les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur est essentiellement dû au comportement des générations les plus récentes.

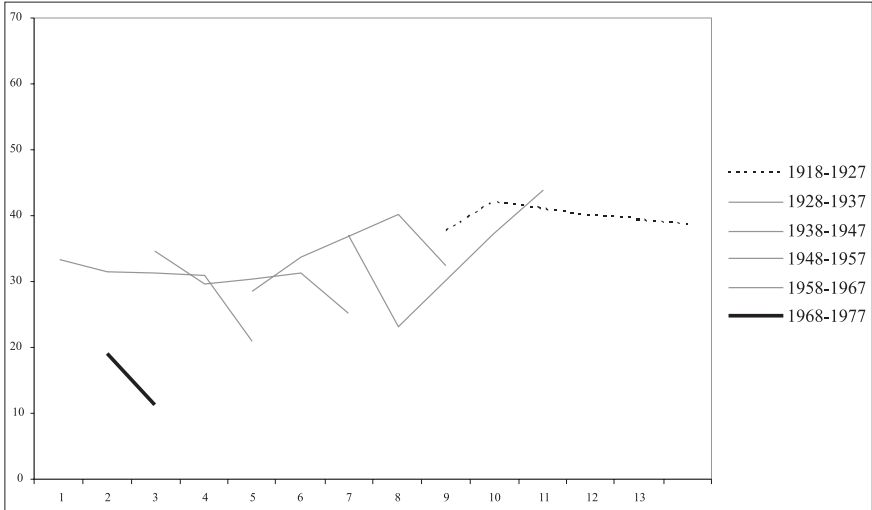
FIGURE VI. – *Effets d'âge, de période et de génération sur la proportion de non-lecteurs (bacheliers et plus seulement)*



Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

De la même manière, les écarts intergénérationnels observés du côté des gros lecteurs soulignent aussi la spécificité des générations de bacheliers et de diplômés de l'enseignement supérieur nées après 1968, parmi lesquelles la proportion de gros lecteurs est de 10 à 15 points inférieure à la proportion observée dans les générations précédentes (Figure VII). On note par ailleurs au sein de cette sous-population une légère progression, avec l'avancée en âge, de la proportion de gros lecteurs, que l'on n'observe pas au niveau de la population d'ensemble, et qui se manifeste plus particulièrement aux âges correspondant au départ à la retraite, dont l'impact sur la propension à la lecture paraît donc étroitement dépendant du niveau des ressources culturelles.

FIGURE VII. – Effets d'âge, de période et de génération sur la proportion de gros lecteurs (bacheliers et plus seulement)

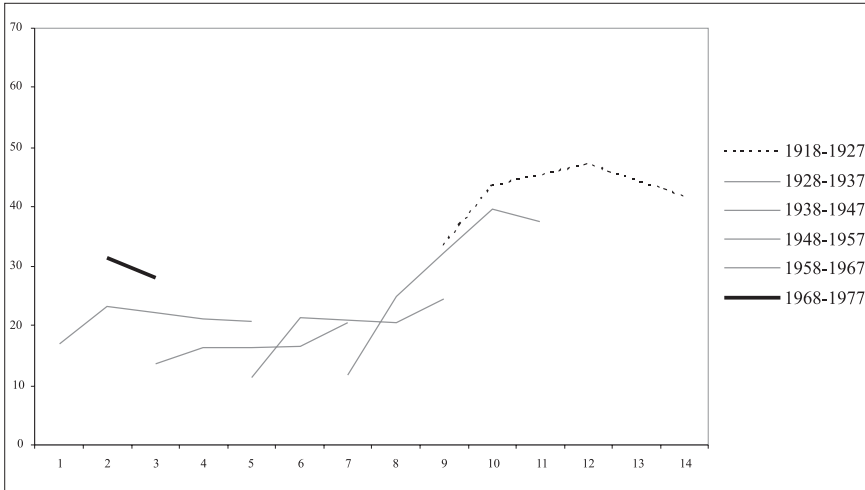


Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

En sens inverse, l'élévation avec l'avancée en âge de la proportion de gros consommateurs de télévision apparaît nettement atténuée chez les diplômés, et cette atténuation de l'effet de l'âge est cohérente avec le renforcement observé s'agissant des gros lecteurs. Plus sensibles à l'âge pour les pratiques « légitimes », les diplômés le sont sans doute moins pour les autres pratiques (Figure VIII). Les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur paraissent enfin traversés par les mêmes clivages générationnels en ce qui concerne l'usage de la télévision. La proportion de téléspectateurs consacrant plus de 20 heures par semaine à la télévision est ainsi sensiblement plus élevée parmi les diplômés nés entre 1968 et 1977 que parmi les générations précédentes observées à des âges comparables.

Nonobstant la diversité des usages, l'ensemble de ces résultats témoigne ainsi d'une inclination plus faible des diplômés pour la lecture et d'une attraction plus forte de la télévision au sein des cohortes postérieures à la fin des années 1960. Cette composante générationnelle des transformations observées, difficile à dissocier des caractéristiques socioculturelles des individus issus des différentes cohortes, gagne à être soumise au test de l'analyse multivariée.

FIGURE VIII. – *Effets d'âge, de période et de génération sur la proportion de gros consommateurs de télévision (bacheliers et plus seulement)*



Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

Une analyse multivariée de l'impact de la massification scolaire sur la lecture et l'usage de la télévision

L'identification des effets d'âge, de période et de cohorte (ou de génération) en analyse multivariée soulève des difficultés techniques liées au fait que chacun des trois effets constitue une combinaison linéaire des deux autres (Mason, Mason, Winsborough et Poole, 1973 ; Rodgers, 1982 ; Smith, Mason et Fienberg, 1982). En l'absence de solution pleinement satisfaisante à ce problème d'identification, et étant donné que l'analyse porte principalement sur les effets de génération, la démarche adoptée est celle proposée par Rodgers, qui consiste à omettre la variable de période dans les modèles testés, en essayant de capter l'effet associé par l'introduction de variables de contrôle que l'on suppose liées à la période de passation de l'enquête.

Les trois indicateurs retenus – lecture de moins d'un livre par an, lecture d'au moins 25 livres par an, consommation de plus de 20 heures de télévision par semaine – sont introduits comme variables dépendantes dans des modèles de régression logistique afin d'estimer les effets « toutes choses égales par ailleurs » d'une série de variables indépendantes sur la probabilité de chacune de ces situations : l'âge au moment de l'enquête, le sexe, le niveau d'éducation (mesuré par une variable dichotomique, qui contraste les bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur au reste de la population), la cohorte de naissance, la catégorie socioprofessionnelle et la taille de la commune de résidence (Tableau V).

TABLEAU V. – Régressions logistiques sur la probabilité d'être non-lecteur, gros lecteur et gros consommateur de télévision

Caractéristiques	Modalités	Lecture			Télévision		
		Aucun livre dans l'année		Au moins 25 livres dans l'année		Plus de 20 heures par semaine	
		Coefficient	Effet marginal (en %)	Coefficient	Effet marginal (en %)	Coefficient	Effet marginal (en %)
Constante		-1,129 ***	24,4	-1,816 ***	14,0	-0,776 ***	31,5
Âge	15-19 ans	-1,179 ***	-15,4	0,745 ***	+11,5	-0,775 ***	-14,0
	20-24 ans	-0,961 ***	-13,4	0,315 ***	+4,2	-0,215 *	-4,5
	25-39 ans	-0,478 ***	-7,7	0,190 **	+2,5	-0,150 **	-3,1
	40-59 ans	Ref.		Ref.		Ref.	
60 et +	0,122		0,292 **	+3,9	0,424		
Lieu de résidence	Commune rurale	0,225 ***	+4,4	-0,088		-0,153 **	-3,2
	< 20 000 hbs	0,079		0,063		0,093	
	de 20 à 100 000 hbs	Ref.		Ref.		Ref.	
	> 100 000 hbs	-0,004		0,111		0,154 **	+3,4
Pes	Paris	-0,688 ***	-10,5	0,652 ***	+9,8	-0,386 ***	-7,7
	Agglomération parisienne (hors Paris)	-0,126		0,206 ***	+2,7	-0,050	
	Agriculteurs exploitants	1,363 ***	+31,4	-1,401 ***	-10,1	-0,065	
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0,879 ***	+19,3	-0,502 ***	-5,0	-0,334 **	-6,7
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	-0,376 **	-6,3	0,136		-0,612 ***	-11,5
	Professions intermédiaires	Ref.		Ref.		Ref.	
	Employés	0,469 ***	+9,6	-0,449 ***	-4,6	0,312 ***	+7,1
	Ouvriers qualifiés	0,799 ***	+17,4	-0,561 ***	-5,5	0,379 ***	+8,7
	Ouvriers non qualifiés	1,089 ***	+24,6	-1,740 ***	-6,8	0,506 ***	+11,8
	Inactifs	0,739 ***	+15,9	-0,440 ***	-4,5	0,821 ***	+19,6
Sexe	Femme	-0,342 ***	-5,8	0,285 ***	+3,8	0,129 ***	+2,9
	Homme	Ref.		Ref.		Ref.	
Diplôme	Bac et +	-1,278 ***	-16,2	0,618 ***	+9,2	-0,813 ***	-14,6
	< bac	Ref.		Ref.		Ref.	
Génération	1908-1917	0,195		-0,394 *	-4,1	-0,218 *	-4,5
	1918-1927	0,031		-0,181		0,098	
	1928-1937	0,013		-0,257 *	-2,8	-0,080	
	1938-1947	-0,117		-0,176		-0,089	
	1948-1957	Ref.		Ref.		Ref.	
	1958-1967	0,085		-0,168		0,138 *	+3,1
	1968-1977	0,575 ***	+12,1	-0,686 ***	-6,4	0,574 ***	+13,5
Diplôme x génération	Bac et +/1908-1917	-0,476		0,416		0,885 ***	+21,2
	Bac et +/1918-1927	-0,776 **	-11,5	0,620 ***	+9,2	0,094	
	Bac et +/1928-1937	-0,753 **	-11,2	0,566 ***	+8,3	-0,011	
	Bac et +/1938-1947	-0,228		0,401 **	+5,5	0,004	
	Bac et +/1948-1957	Ref.		Ref.		Ref.	
	Bac et +/1958-1967	0,198		0,059		0,153	
Bac et +/1968-1977	0,422 *	+8,6	-0,283		0,150		

Source : Pratiques culturelles des Français (1981, 1988 et 1997), EPCV (2003).

*** significatif à 1 %, ** significatif à 5 % et * significatif à 10 %.

Parmi les caractéristiques non prises en compte dans l'analyse, les variables relatives aux caractéristiques socioculturelles de l'environnement familial d'origine des répondants (profession et niveau d'éducation des parents, en particulier), qui figurent dans les trois enquêtes du ministère de la Culture, ne figurent malheureusement pas dans l'enquête de 2003. Il n'est donc pas possible de contrôler l'effet de ces caractéristiques, dont on sait cependant qu'elles exercent une influence déterminante, susceptible d'absorber une part des différences générationnelles constatées, dès lors que les caractéristiques sociales des générations de la massification diffèrent très sensiblement de celles des générations précédentes. En d'autres termes, il est vraisemblable que l'effet de génération observé résulte pour partie d'un effet de la mobilité sociale (Van Eijck, 1999), et l'on peut en particulier supposer que l'augmentation de la proportion d'élèves de l'enseignement secondaire issus des classes populaires perturbe la convergence des processus de socialisation scolaire et familiale qui s'observait dans les générations précédentes. Faute de disposer de l'information pertinente pour l'enquête de 2003, c'est-à-dire pour celle, parmi les quatre enquêtes, dans laquelle les effets de la deuxième massification sont *a priori* les plus visibles, on est réduit sur ce point à des hypothèses plus qu'à des faits avérés.

La robustesse des écarts générationnels et des effets de la massification en matière de lecture

À autres effets contrôlés, la proportion de non-lecteurs, minimale chez les 15-24 ans, augmente régulièrement avec l'âge. Les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur ont une probabilité bien moindre de compter parmi eux que les non-diplômés, tandis que les ouvriers, les agriculteurs, les artisans, commerçants et chefs d'entreprise se rangent beaucoup plus souvent dans cette catégorie que les cadres ou les professions intermédiaires. Sensiblement plus élevée chez les hommes que chez les femmes, la proportion de non-lecteurs apparaît aussi fortement dépendante du contexte résidentiel. Les habitants des communes rurales ont ainsi sensiblement plus de risques d'entrer dans la catégorie des non-lecteurs, alors que cette probabilité est minimale chez les Parisiens « intra-muros ». Indépendamment des caractéristiques sociales et culturelles, le rapport à la lecture semble ainsi redevable des caractéristiques de l'environnement, de la distribution des biens culturels, des styles de vie et des loisirs propres aux différents types d'habitat.

Si les effets associés au sexe, au diplôme, à la catégorie socioprofessionnelle et au lieu de résidence sur la probabilité d'être un gros lecteur (au moins 25 livres lus par an) sont assez similaires – mais de sens inverse – à ceux observés pour l'indicateur précédent, l'effet de l'âge ne semble pas s'apparenter ici à un effet linéaire du vieillissement. Les moins de 40 ans comme les plus de 60 ans ont en effet une probabilité plus forte d'appartenir à la catégorie des gros lecteurs que la catégorie de référence des 40-59 ans et, parmi les moins de 40 ans, ce sont les 15-24 ans pour qui le différentiel est le plus prononcé. Sans doute l'effet de l'âge renvoie-t-il ici à des mécanismes

distincts selon la position des individus dans le cycle de vie. L'écart de probabilité lié à l'âge chez les plus de 60 ans peut s'analyser comme un effet de la disponibilité en temps, tandis que cet effet se combine vraisemblablement, chez les plus jeunes, à celui de l'encouragement « scolaire » à la lecture, dont on peut penser que l'influence s'amenuise à mesure que s'éloigne le temps des études.

En tout état de cause, l'analyse toutes choses égales par ailleurs confirme la robustesse des effets de génération suggérés par la comparaison des taux bruts par âge et par cohorte. Les personnes nées à partir de 1968 manifestent ainsi, à autres caractéristiques contrôlées, une probabilité plus grande de faire partie des non-lecteurs. Inversement, l'appartenance à ces générations réduit la probabilité d'appartenir à la catégorie des gros lecteurs. L'effet de génération associé à ce second indicateur est toutefois plus délicat à interpréter que le précédent, dans la mesure où deux séries de cohortes – 1908-1917 et 1928-1937 – antérieures à la situation de référence – cohortes 1948-1957 – sont elles aussi affectées de paramètres négatifs.

En dernier lieu, l'estimation des paramètres associés au terme d'interaction de la génération et du diplôme fournit une mesure indirecte des effets culturels de la massification scolaire. Globalement, l'impact positif du diplôme sur la lecture apparaît atténué pour les générations les plus récentes et amplifié pour les générations les plus anciennes. S'agissant des non-lecteurs, le signe positif du paramètre associé à l'interaction du diplôme et des cohortes 1968-1977 (+ 8,6 %) indique ainsi que, pour les individus nés dans ces générations, la réduction de probabilité d'être non-lecteur associée à la détention d'un diplôme au moins équivalent au baccalauréat est sensiblement atténuée. Autrement dit, le recul de la lecture observé dans les générations de la massification scolaire par comparaison aux générations précédentes est plus accentué parmi les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur (+ 8,6 %) que chez les non-bacheliers. Inversement, la probabilité d'être non-lecteur est très fortement atténuée pour les bacheliers nés entre 1918 et 1937. Du côté des gros lecteurs, seule apparaît une amplification de l'effet positif du diplôme pour les générations les plus anciennes. Au total, on observe donc un affaiblissement significatif de l'impact positif de l'éducation sur la lecture au fil des générations.

La prédominance du gradient générationnel dans l'usage de la télévision

Les gros consommateurs de télévision présentent à bien des égards un profil similaire à celui des non-lecteurs et un profil opposé à celui des gros lecteurs. Si lecture et télévision n'apparaissent pas comme des activités strictement exclusives l'une de l'autre (Establet et Felouzis, 1992), force est de constater que la pratique intensive simultanée de l'une et de l'autre est rare (environ 5 % de l'échantillon) (3). La pratique intensive de la télévision,

(3) Il convient aussi de noter que ces lecteurs et téléspectateurs intensifs présentent des caractéristiques tout à fait particulières :

catégorie essentiellement féminine, composée de personnes généralement inactives et âgées de plus de 60 ans pour la plupart.

contrairement à la lecture, décroît avec le niveau d'éducation et s'accroît avec l'âge. Elle se rencontre avec une probabilité plus faible chez les cadres et professions intellectuelles supérieures mais aussi chez les indépendants (artisans, commerçants et chefs d'entreprise), et avec une probabilité plus forte chez les ouvriers et les inactifs. Elle apparaît de ce fait comme le loisir par excellence des catégories qui disposent d'une grande quantité de temps libre, et dont le temps libre est même souvent la seule ressource abondante en matière de loisir (Coulangeon, Menger et Roharik, 2002).

Tout comme la lecture, l'usage de la télévision apparaît affecté d'un fort gradient générationnel. À autres caractéristiques contrôlées, les personnes issues des générations nées à partir de 1968 ont une probabilité nettement plus forte d'entrer dans la catégorie des gros consommateurs de télévision. C'est aussi le cas, mais plus faiblement, pour les générations 1958-1967. Les générations 1908-1917 sont les seules à se distinguer de la situation de référence par une moindre propension à l'usage intensif de la télévision. La composante générationnelle de l'usage de la télévision est donc clairement avérée. Contrairement à ce que l'on observait pour la lecture, l'effet du diplôme ne semble cependant pas se modifier dans les générations de la massification scolaire : l'usage intensif de la télévision ne progresse pas plus parmi les bacheliers de la massification scolaire. C'est le cas en revanche pour les générations les plus anciennes, mais l'effet de génération est ici difficilement séparable de l'effet d'âge : par définition, ces générations ont été interrogées, depuis l'enquête de 1981, à des âges avancés.

L'impact de l'éducation sur la lecture et la télévision : compétence ou socialisation ?

L'analyse des changements générationnels observés dans l'impact du niveau d'éducation sur la lecture et l'usage de la télévision oppose deux types d'interprétation, qui renvoient à la dualité de l'effet de l'éducation sur les pratiques culturelles. L'altération de cet effet sur les habitudes culturelles suggère d'abord une transformation des contenus pédagogiques et des méthodes d'enseignement. Selon cette interprétation, qui jouit d'une certaine popularité chez les acteurs du monde culturel, dans les milieux intellectuels et chez certains enseignants, l'affaiblissement de l'impact du niveau d'éducation sur l'orientation des pratiques culturelles serait à mettre au compte d'un recul de la place de la culture et des humanités dans l'enseignement secondaire. La seconde interprétation s'appuie davantage sur la dimension socialisatrice de l'expérience scolaire et met l'accent sur les conséquences morphologiques de la massification scolaire.

Les habitudes culturelles des diplômés, miroir d'un changement de modèle éducatif ?

La variété des systèmes d'enseignement secondaire contemporains s'ordonne autour de deux modèles idéal-typiques qui se différencient notablement par la place qu'ils accordent à la culture classique et aux humanités et par le rapport au savoir qu'ils encouragent (Turner, 1960). Le premier modèle, désigné comme modèle du « parrainage », repose sur la sélection précoce des talents sur la base de critères définis par les élites sociales et culturelles. Dans ce modèle, l'école favorise, à travers la place qu'elle accorde aux arts et lettres et aux humanités, un rapport désintéressé à la culture, qui constitue le signe distinctif d'appartenance à ces élites. Historiquement, ce modèle s'est imposé dans les sociétés aristocratiques traditionnelles, telles que la société britannique, à travers la séparation d'un enseignement secondaire d'élite (*grammar school*) et d'un enseignement secondaire à finalité technique et professionnelle, mais aussi dans les États modernes dotés d'une bureaucratie centralisée, comme c'est le cas en France, à l'origine d'une « noblesse d'État » (Bourdieu, 1989), qui monopolise le contrôle du recrutement des élites sur la base d'une endogamie sociale médiatisée par une forte connivence culturelle. Dans un tel modèle, la fonction sociale de l'école est ainsi valorisée en elle-même par la contribution qu'elle apporte à la conservation de la culture savante.

Dans le modèle de la « compétition », qui s'oppose au précédent dans la typologie de Turner, et prévaut en particulier dans le système d'enseignement américain, les valeurs cardinales sont celles du mérite et de l'effort, et l'organisation des cursus scolaires est placée sous le signe de la pluralité des critères d'excellence. Deux traits distinguent ce modèle du précédent. Tout d'abord, le système d'enseignement secondaire repose en principe sur l'absence de cloisonnements rigides entre filières et sur des processus de sélection différés. L'accent est mis sur la poursuite des études pour le plus grand nombre possible d'élèves et la mise en concurrence des uns avec les autres. En second lieu, le rôle de l'école est principalement apprécié à travers ses résultats et l'utilité sociale des diplômés, indépendamment des contenus enseignés. La fonction culturelle de l'école n'est donc pas en soi particulièrement valorisée, et l'on n'y observe ni encouragement particulier aux activités culturelles « savantes », ni pénalisation des pratiques et des attitudes associées à la culture de masse.

Depuis la création du collège unique, en 1975, puis l'extension de la scolarisation dans le second cycle à partir de 1985, il est parfois avancé que l'enseignement secondaire français pencherait désormais davantage du côté du modèle de la compétition (Bulle, 2000). Cette évolution contribuerait ainsi à transformer les habitudes culturelles des bacheliers et des diplômés de l'enseignement supérieur, au travers notamment d'un changement d'équilibre entre les disciplines – et entre les filières –, en faveur des sciences et des techniques et au détriment des humanités classiques. Si l'on met l'accent sur cette interprétation des écarts générationnels observés dans les habitudes en

matière de lecture et de télévision, il convient en particulier d'avoir à l'esprit l'hétérogénéité croissante de la population des diplômés, suite à la multiplication des filières techniques et professionnelles du baccalauréat, qui ont absorbé une part essentielle du surcroît de bacheliers intervenu depuis 1985. Cette hétérogénéité n'est cependant pas contrôlable dans le traitement des données retenues pour les besoins de cette analyse, en raison de contraintes d'effectifs, qui ne permettent pas de séparer les bacheliers selon leur filière. Au demeurant, cette conversion au modèle de la « compétition » demeure très incertaine. Par bien des aspects, les collèges et les lycées français conservent bien des traits du modèle précédent.

Cette transformation peut aussi en partie être mise au compte de la diffusion des théories critiques de la domination symbolique, qui participerait d'une réorientation des politiques scolaires, évoluant, au fil du temps, d'une logique de démocratisation de la culture vers une logique de « démocratie culturelle » (Van Eijck et Knulst, 2005). De ce point de vue, l'évolution des pratiques pédagogiques en matière de lecture apparaît particulièrement révélatrice. Pour encourager les adolescents à la lecture, l'enseignement littéraire des classes de collège s'est progressivement ouvert, depuis les années 1970, à des textes issus de la littérature enfantine et adolescente, assez éloignés des canons de la littérature et des « grands auteurs », classiques ou contemporains, au point de perturber la transition vers l'approche « littéraire » de la lecture, telle qu'elle continue à prédominer au lycée, et à en détourner un certain nombre d'adolescents jusqu'alors plutôt portés à la lecture (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999). Pour autant, ces évolutions pédagogiques, et leurs effets culturels, demeurent indissociables du contexte même de la massification et des transformations que celle-ci induit dans les formes de socialisation culturelle qui se réalisent dans l'environnement scolaire.

La socialisation culturelle à l'épreuve de la massification scolaire

Il ne fait guère de doutes que les transformations morphologiques de la population des lycées et des établissements d'enseignement supérieur – en particulier des universités – aient profondément modifié, depuis le milieu des années 1980, les conditions dans lesquelles s'exerce la socialisation culturelle des jeunes diplômés. Indépendamment des changements dans l'ordre de la pédagogie ou des contenus enseignés, l'environnement scolaire et universitaire demeure un lieu de formation et de diffusion de normes et d'habitudes culturelles, dont la nature est étroitement dépendante des caractéristiques sociales de la communauté des lycéens ou des étudiants, de leur environnement d'origine et de leurs trajectoires.

Cette sorte d'héritage culturel au second degré, fruit du mimétisme des habitudes forgées entre pairs, correspond à cet « effet d'assignation statutaire » qu'évoquaient Bourdieu et Passeron au sujet de cette minorité de fils d'ouvriers ou de paysans « miraculés » de la sélection scolaire qui, dans les années 1960, tendaient à adopter une sorte de sur-conformité aux normes de

la culture d'une bourgeoisie dont les enfants constituaient l'écrasante majorité de la population lycéenne et étudiante (Bourdieu et Passeron, 1964). La dimension socialisatrice de l'effet de l'éducation sur les pratiques culturelles ressortait ici du fait que la « bonne volonté culturelle » de ces « miraculés » de la sélection scolaire ne se limitait pas aux domaines les plus académiques, mais embrassait des domaines parfois fort éloignés de la culture scolaire : jazz, cinéma « d'art et essai », art contemporain, etc.

En ce sens, et pour revenir à nos résultats, on est enclin à considérer que la massification scolaire, par les transformations qu'elle entraîne dans la composition sociale d'une population lycéenne et étudiante au sein de laquelle les « héritiers » sont désormais devenus minoritaires, altère tout à la fois l'impact positif de l'école sur les pratiques relevant de la culture savante, telle la lecture, et son impact négatif sur celles qui relèvent plutôt de la culture de masse, en particulier la télévision. Que reste-t-il de la « légitimité culturelle » lorsque le monde scolaire n'est plus majoritairement peuplé d'« héritiers » ? Lorsque la culture de masse devient, en un sens, la culture dominante (Pasquier, 2005 ; Glévarec, 2005) ? Ainsi, la massification scolaire ne fait sans doute pas qu'atténuer l'effet d'assignation statutaire jadis décrit par Bourdieu et Passeron. Elle tend en réalité à en inverser les termes...

*
* *

Quelle signification donner aux changements observés dans les habitudes culturelles des diplômés au sein des générations de la « seconde massification scolaire » ? Le sens donné à ces changements varie notamment selon que l'accent est mis sur l'évolution des fonctions culturelles de l'école ou que l'effet des transformations morphologiques du public scolaire est privilégié. Ces deux catégories d'interprétations ne sont cependant pas nécessairement exclusives l'une de l'autre, dans la mesure où les changements intervenus dans les contenus enseignés comme dans les méthodes pédagogiques ne sont pas sans relation avec l'évolution des caractéristiques sociales de la population scolaire et des diplômés consécutive à la massification de l'enseignement secondaire.

Ces questions échappent du reste difficilement à la force des préjugés qui s'attachent à la période au cours de laquelle l'essentiel des changements en cause se sont produits. Le fait que les effets de la « seconde massification scolaire » portent principalement sur les générations nées au tournant des années 1970 se prête ainsi à d'inépuisables lectures idéologiques de l'héritage culturel de mai 68, rendu responsable des dérives et démissions culturelles si souvent imputées à l'institution scolaire. De ce point de vue, les arguments défendus ici invitent à une interprétation plus modeste des changements à l'œuvre dans les mécanismes de transmission scolaire des habitudes et des attitudes culturelles. La perte d'autorité culturelle de l'école, qui n'est sans

doute pas aussi radicale que le laissent entendre les observateurs les plus pessimistes du monde scolaire contemporain, s'inscrit dans un contexte où les instances de prescription des comportements et des attitudes se multiplient, où la frontière entre le savant et le populaire se brouille, où les rapports entre culture cultivée et culture de masse se recomposent. Sans exagérer la portée de résultats portant sur des indicateurs de fréquence et d'intensité des pratiques de lecture et des usages de la télévision, que seule une analyse plus poussée menée sur d'autres pratiques et tenant compte de la variété des comportements et des préférences permettrait d'affiner et de généraliser, il est toutefois permis de lire ces observations comme l'indice d'un affaiblissement des formes de domination culturelle à l'œuvre au sein d'institutions scolaires qui, sous le double effet de la massification scolaire et de la massification de la culture, ont en quelque sorte perdu le « monopole de la violence symbolique légitime ». À ce titre, ces évolutions peuvent tout aussi bien être lues comme l'indice d'une réduction des clivages culturels au sein des générations de la culture de masse et de la généralisation de l'accès au baccalauréat.

Les conclusions tirées des analyses présentées dans ce texte comportent deux limites : la première tient à la très grande généralité des indicateurs retenus. Ceux-ci renseignent seulement sur la fréquence des pratiques et ne disent rien de leur contenu, alors même que l'une et l'autre des pratiques retenues font l'objet d'usages fortement différenciés. L'impossibilité pratique de disposer d'indicateurs stables au niveau du contenu des pratiques comme des goûts et des préférences des individus diminue la portée des résultats présentés précédemment. Il est notamment impossible de déterminer si le recul de la lecture tient à une plus grande distance à l'égard des formes « savantes » de la lecture ou à un recul d'usages plus ordinaires, que les médias audiovisuels viendraient désormais supplanter (romans policiers ou sentimentaux supplantés par les séries télévisées, notamment). De même la diversification de l'offre télévisuelle, à la faveur du développement des chaînes thématiques, du magnétoscope et du DVD, augure d'une différenciation croissante des usages des médias audiovisuels qu'il est bien difficile d'appréhender à l'appui du nombre d'heures hebdomadaire passées devant le petit écran.

La seconde limite est indubitablement liée à l'impossibilité de contrôler l'effet de l'éducation par celui de l'origine sociale dans la dernière enquête prise en compte dans la constitution du quasi-panel. En s'appuyant sur la robustesse de l'effet propre de l'éducation, attestée par des travaux antérieurs (Coulangeon, 2003), on peut considérer que les évolutions observées dans l'effet de l'éducation ne sont pas purement fallacieuses, mais on doit dans le même temps souligner que la prise en compte de l'origine sociale en atténuerait très vraisemblablement l'ampleur, dans une mesure qu'il n'est pas possible d'évaluer.

Ces deux limites indiquent les voies d'approfondissement possible de la réflexion sur les effets culturels de la massification scolaire. Approfondissement du côté de l'évolution du contenu des pratiques, c'est-à-dire des goûts et des préférences culturelles, d'une part ; approfondissement par la mesure des

effets de transmission intergénérationnels, auxquels les enquêtes à venir devront être plus attentives que l'enquête de 2003 de l'INSEE.

Philippe COULANGEON

Observatoire Sociologique du Changement (OSC) – Sciences-Po
27, rue Saint-Guillaume
75337 Paris Cedex 07

philippe.coulangeon@sciences-po.fr

Laboratoire de Sociologie Quantitative (LSQ) – CREST-INSEE
3, avenue Pierre Larousse
92240 Malakoff

philippe.coulangeon@ensae.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrère A., Martuccelli D.**, 1998. – « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 39, 4, pp. 651-671.
- 2000. – « La fabrication des individus à l'école » dans **A. van Zanten** (dir.) *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 254-262.
- Baudelot C., Cartier M., Detrez C.**, 1999. – *Et pourtant, ils lisent*, Paris, Le Seuil.
- Baudelot C., Establet R.**, 2000. – *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*, Paris, Le Seuil.
- Baudelot C., Glaude M.**, 1989. – « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Économie et statistique*, 225, pp. 3-16.
- Beaud S.**, 2002. – *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., Pialoux M.**, 1999. – *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- Becker G. S.**, 1983. – *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New Brunswick (NJ), Midway Reprint.
- Becker G. S., Stigler J.**, 1977. – « De gustibus non est disputandum », *American economic review*, 67, 2, pp. 76-90.
- Bernstein B.**, 1975. – *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
- Boudon R.**, 1973. – *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu P.**, 1979. – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit
- 1989. – *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Darbel A., Schnapper D.**, 1966. – *L'amour de l'art, les musées d'art et leur public*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.**, 1964. – *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- 1970. – *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bromberger C.** (dir.), 1998. – *Passions ordinaires*, Paris, Bayard.
- Bulle N.**, 2000. – « L'enseignement secondaire face aux enjeux de la modernisation démocratique » dans **A. van Zanten** (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 365-373.

- Caille J.-P., Monfort A. de**, 1999. – « Les collégiens et la télévision », *Notes d'information de la DEP du ministère de l'Éducation nationale*, n° 99.38.
- Chauvel L.**, 1998a. – « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, 66, pp. 5-36.
- 1998b. – *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Coulangeon P.**, 2003. – « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts », *Revue de l'OFCE*, 86, pp. 155-169.
- Coulangeon P., Menger P.-M., Roharik I.**, 2002. – « Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale », *Économie et statistique*, 352-353, pp. 39-55.
- Crook C. J.**, 1997. – *Cultural practices and socioeconomic attainment : the Australian experience*, Westport (Conn), Greenwood Press.
- 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, pp. 92-111.
- De Graaf P. M.**, 1986. – « The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands », *Sociology of education*, 59, 4, pp. 237-246.
- Di Maggio P.**, 1982. – « Cultural capital and school success : the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students », *American sociological review*, 47, 2, pp. 189-201.
- 1987. – « Classification in arts », *American sociological review*, 52, 4, pp. 440-455.
- Di Maggio P., Mohr J.**, 1985. – « Cultural capital, educational attainment, and marital selection », *American journal of sociology*, 90, 6, pp. 1231-1261.
- Donnat O.**, 1994. – *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte.
- 1999. – « La stratification sociale des pratiques culturelles », *Revue française de sociologie*, 39, 4, pp. 111-119.
- Dubet F., Duru-Bellat M.**, 2000. – *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F., Martuccelli D.**, 1996. – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- Dubois V.**, 1999. – *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin.
- Dumontier F., Singly F. de, Thélot C.**, 1990. – « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Économie et statistique*, 233, pp. 63-80.
- Durkheim É.**, [1925] 1992. – *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat M.**, 2006. – *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil.
- Establet R., Felouzis G.**, 1992. – *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- Farkas G., Grobe R. P., Sheehan D., Shuan Y.**, 1990. – « Cultural resources and school success : gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district », *American sociological review*, 55, 1, pp. 127-142.
- Gaddy G. D.**, 1986. – « Television's impact on high school achievement », *Public opinion quarterly*, 50, 3, pp. 340-359.
- Ganzeboom H.**, 1982. – « Explaining differential participation in high-cultural activities : a confrontation of information-processing and status-seeking theories » dans **W. Raub** (ed.), *Theoretical models and empirical analyses*, Utrecht, E. S. Publications, pp. 186-205.
- Glévaec H.**, 2005. – « La fin du modèle classique de la légitimité culturelle. Hétérogénéisation des ordres de légitimité et régime contemporain de justice culturelle. L'exemple du champ musical » dans **É. Maigret, É. Macé** (éds.), *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin/INA.
- Globerman S., Book S. H.**, 1977. – « Consumption efficiency and spectator attendance », *Journal of cultural economics*, 1, 1, pp. 15-34.

- Gortmaker S. L., Salter C. A., Walker D. K., Dietz W. H.** 1990. – « The impact of television viewing on mental aptitude and achievement : a longitudinal study », *Public opinion quarterly*, 54, 4, pp. 594-604.
- Goux D., Maurin É.**, 2000. – « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire » dans *France, Portrait social, 2000/2001*, Paris, INSEE, pp. 87-98.
- Grignon C., Passeron J.-C.**, 1989. – *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard.
- Jonsson J. O.**, 1987. – « Class origin, cultural origin and educational attainment : the case of Sweden », *European sociological review*, 3, 3, pp. 229-242.
- Kalmijn M., Kraaykamp G.**, 1996. – « Race, cultural capital, and schooling : an analysis of trends in the United States », *Sociology of education*, 69, 1, pp. 22-34.
- Katsilis J., Rubinson R.**, 1990. – « Cultural capital, student achievement and educational reproduction : the case of Greece », *American sociological review*, 55, 2, pp. 270-279.
- Lahire B.**, 2004. – *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- Lamont M.**, [1992] 1995. – *La morale et l'argent. Les valeurs des cadres en France et aux États-Unis*, Paris, Métailié [trad. de : *Money, morals, manners. The culture of the French and the American upper-middle class*, 1992].
- MacBeth T. M.**, 1996. – « Indirect effects of television : creativity, persistence, school achievement, and participation in other activities » dans **T. M. MacBeth** (ed.), *Tuning in to young viewers : social science perspectives on television*, Thousand Oaks (Cal), Sage Publications, pp. 149-219.
- Mason K. O., Mason W. M., Winsborough H. H., Kenneth Pool W.**, 1973. – « Some methodological issues in cohort analysis of archival data », *American sociological review*, 38, 2, pp. 242-258.
- Maurin É.**, 2004. – *Le ghetto français, enquête sur le séparatisme social*, Paris, Le Seuil.
- Pasquier D.**, 2005. – *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- Peterson R. A.**, 1997. – « The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker », *Poetics*, 25, 2, pp. 75-92.
- Poullaouec T.**, 2004. – « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, 371, pp. 3-22.
- Préteceille E.**, 2006. – « La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? », *Sociétés contemporaines*, 62, pp. 69-93.
- Prost A.**, 1986. – *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, Presses Universitaires de France.
— 2004. – *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, tome IV : *L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Librairie Académique Perrin.
- Rodgers W. L.**, 1982. – « Estimable functions of age, period, and cohort effects », *American sociological review*, 47, 6, pp. 774-787.
- Santerre L.**, 2000. – « De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle » dans **G. Bellavance** (dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.
- Schwartz O.**, 1989. – *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Shavit Y., Blossfeld H.-P.**, 1993. – *Persistent inequality : changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview Press.
- Smith H. L., Mason W. M., Fienberg S. E.**, 1982. – « Estimable functions of age, period, and cohort effects : more chimeras of the age-period-cohort accounting framework : comment on Rodgers », *American sociological review*, 47, 6, pp. 787-793.
- Sullivan A.**, 2001. – « Cultural capital and educational attainment », *Sociology*, 35, 4, pp. 863-912.
- Tavan C.**, 2003. – « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *INSEE première*, 883.
- Terrail J.-P.**, 1997. – *École : l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
— 2002. – *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

- Thélot C., Vallet L.-A.**, 2000. – « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, 334, pp. 3-32.
- Turner R. A.**, 1960. – « Sponsored and contest mobility and the school system », *American sociological review*, 25, 6, pp. 855-867.
- Urfalino P.**, 1996. – *L'invention de la politique culturelle*, Paris, La Documentation Française.
- Vallet L.-A., Degenne A.**, 2000. – « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 », *Éducation et formations*, 56, pp. 33-40.
- Van Eijck K.**, 1999. – « Socialization, education, and lifestyle : how social mobility increases the cultural heterogeneity of status groups », *Poetics*, 26, 5-6, pp. 309-328.
- Van Eijck K., Knulst W.**, 2005. – « No more need for snobbism : highbrow cultural participation in a taste democracy », *European sociological review*, 21, 5, pp. 513-528.
- Veblen T.**, 1899. – *The theory of the leisure class. An economic study in the evolution of institutions*, New York, Macmillan.
- Wilensky H. L.**, 1964. – « Mass society and mass culture : interdependence or independence ? », *American sociological review*, 29, 2, pp. 173-197.
- Williams P. A., Haertel E. H., Haertel G. D., Walberg H. J.**, 1982. – « The impact of leisure-time television on school learning : a research synthesis », *American educational research journal*, 19, 1, pp. 19-50.