



École Doctorale Sciences Sociales - ED 401

Identité et réception numérique en milieu scolaire

-

Usages et représentation du fait religieux à travers les réseaux sociaux numériques.

Mellouk Azzeddine

Sous la direction du PR Aïssa Kadri

Thèse soumise en vue de l'obtention du diplôme de doctorat en sociologie

2012-2016

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier le directeur de cette thèse, PR Kadri Aïssa, pour m'avoir fait confiance dans mon entreprise académique depuis septembre 2012, puis pour m'avoir guidé, encouragé, conseillé, tout en me laissant une grande liberté intellectuelle et pratique. Je remercie l'ensemble des membres du jury : Gilles Ferréol, Fouad Nohra, Aicha Maherzi et Ali Abdelmalek pour leurs observations magnanimes et constructives.

Mes remerciements vont également à l'ensemble du personnel du collège Daniel Mayer, tout particulièrement à sa principale Madame Catherine Donohue-Weil, à son principal adjoint Monsieur Marc Levasseur, au secrétaire d'administration Monsieur Pierre Voutsas, à Monsieur Hamid Ait-Abdellah ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe enseignante et pédagogique qui font un travail remarquable pour l'ensemble des élèves de l'établissement, afin de garantir une formation citoyenne – malgré les difficultés sociales un niveau d'éducation digne et généreux au plus grand nombre.

Je remercie MaryAnn Russo, directrice du programme CUPA Paris, ainsi que Tary Coppola responsable du programme et Anthony Paik mon référent aux États-Unis, pour m'avoir proposé un échange universitaire à UMASS, et pour les conseils stimulants que j'ai eu l'honneur de recevoir de leur part.

Je remercie tous ceux sans qui cette thèse ne serait pas ce qu'elle est : aussi bien par les discussions que j'ai eu la chance d'avoir avec eux, leurs suggestions ou contributions. Je pense très fortement ici à ma chère Marie-Véronique Lecomte, à Danielle et Philippe Lecomte. Je pense aussi à mes collègues universitaires Rachid Taharbouchet, Mahamadou Cissoko, Lahlou Azar, Gary Burgi et Ouerdya Ben Mamar. Ainsi qu'à l'ensemble de l'école doctorale 401 pour l'accompagnement administratif et humain dont j'ai bénéficié Alphonse Yapi-Dahiou, André Filler, Mirelle Morvan, ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe de la présidence de l'Université Paris 8. Je remercie également toute l'équipe IPT de Paris 8, Brice, Valérie et Valerian.

Je remercie l'ensemble des élèves du collège auprès duquel j'ai beaucoup appris au cours de ma charge d'assistant d'éducation et sans lesquels ma recherche aurait été vaine et superficielle. Pour conclure je remercie mes proches pour leur soutien indéfectible tout au long de ma recherche.

Identités numériques en milieu scolaire : Usages, réception et représentation du fait religieux à travers les réseaux sociaux.

Sous la direction de PR Kadri Aïssa 2012-2016.

Dans un premier temps, la recherche porte sur une étude théorique des réseaux sociaux numériques dans l'état actuel des connaissances. La problématique est discutée en s'appuyant sur un large panel d'auteurs et de pensées allant des années soixante-dix jusqu'à nos jours. En effet, les réseaux sociaux qui sont passés de *startup*¹ à multinationales au cours des années deux-mille ont radicalement changé le paysage des médias et de la communication entre les individus. À partir de ce constat, nous pouvons nous demander si l'utilisation des réseaux sociaux influence directement les constructions identitaires et sociales des adolescents ? En outre, cette étude démontre comment les identités fabriquées en ligne constituent par la suite, un facteur prépondérant dans la représentation sociale et identitaire des jeunes. L'élève adapte ses identités et ses *datas*² au sein de ses espaces numériques par la réception faite, puis acquise des innovations techniques.

Ensuite, la recherche s'appuie sur une enquête d'immersion au sein d'un établissement scolaire parisien. Ce collège classé en zone d'éducation prioritaire, regroupe des adolescents âgés de dix à seize ans. À travers la charge d'assistant d'éducation que j'ai occupé au sein de ce collège, nous avons pu observer l'usage numérique des élèves, puis mettre en place une stratégie d'enquête afin de répondre au mieux aux hypothèses soulevées *a priori*. Les données chiffrées recueillies auprès des élèves durant plus de vingt-deux mois sont regroupées et classées sous forme de nombreux tableaux. Elles nous indiquent des tendances, des moyennes et des dynamiques observées tout au long de l'enquête de terrain. Ainsi certaines interprétations peuvent être tirées en s'appuyant sur les tableaux et en croisant les données exposées *a posteriori*.

¹ Petite entreprise innovante.

² Donnée informatique.

Finalement, les données recueillies auprès des élèves et les hypothèses formulées dégagent des perspectives futures. En effet, les connaissances numériques du fait religieux circulant sur internet constituent un élément important dans la construction identitaire des élèves. C'est dans les espaces numériques que les élèves développent les *datas identités*. Premièrement de manière active par l'usage des réseaux sociaux numériques, puis de manière passive à travers les cookies³ et les recommandations par algorithme. Le rôle grandissant d'Internet dans le processus identitaire, avec l'usage massif des réseaux sociaux et des applications numériques de mieux en mieux maîtrisées par les élèves, soulève un certain nombre d'enjeux éducatifs et pédagogiques. Autrement dit les enjeux et défis pour l'Éducation Nationale s'articulent autour de l'usage *in situ* et *ex situ* des espaces numériques.

Quelle place pour le numérique et la religion à l'école ? Quel rapport à l'identité ? Quels usages et applications numériques religieuses utilisées ? Quels impacts sur les relations sociales que les élèves entretiennent entre eux ? C'est autant d'interrogations qui sont abordées au fil de la recherche apportant des réponses, mais aussi de nouvelles questions.

Mots-clefs : Réseaux sociaux – Identité numérique – Internet – Data – Fait religieux – Religion - Sociologie numérique – Sociologie de l'éducation – Consommation – Collège ZEP – Application numérique – Éducation numérique.

³ Témoin de connexion d'un utilisateur.

Digital identities in school environment: usages, reception of the religious fact representation through social media.

Under the supervision / direction of professor Kadri Aïssa

Through a theoretical study of social and digital media, this research work introduces first, the knowledge produced so far, on it. This work is based on a wide range of authors and thoughts from the seventies till today's ones, in order to discuss the main issue. Indeed, the social media that turned from startup to multinational companies throughout the years 2000's, have dramatically changed the landscape of media and communication among individuals. Starting from this observation, one has to ask the question of whether social media, has a direct influence on teenagers' identity and social construction. This study demonstrates in fact, how Online identities are made thereafter, a key factor of youths' social and identity representation. The student adapts his identity and his data within his digital spaces according to the reception produced and then acquired of the devices innovations.

Subsequently, my research is based on an immersion survey in a Parisian comprehensive school. This school is ranked in a priority educational zone. The students are aged ten to sixteen years. Thanks to the educational assistant job I held within the school, I managed to observe the digital use of pupils and thus, set up an investigative strategy so as to best answer the hypotheses raised beforehand. The figures collected from students during more than twenty-two months, are grouped and classified in several tables. They indicate the trends, the average and the dynamics observed throughout the field survey. Therefore some interpretations based on the tables and the crossed data exposed retrospectively, can be drawn.

Eventually, by framing the collected data from students within the assumed assumptions frame, future prospects are made out. As a matter of fact, digital knowledge of the religious fact circulating on Internet, is an important element in the identity construction of students. It is in digital spaces that students develop the data identities. First they do it actively through the use of social and digital media, then passively through cookies and recommendations made by algorithm. The growing role of Internet in the identity process, with the massive use of social and digital media applications better mastered by students, raises a number of educational and pedagogical issues. In other words, the challenges and what is at stake for the French National Education, revolves about the use *in situ* and *ex situ* of the digital spaces.

What place for the digital and religion in school ? What is the relationship to identity ? What religious and digital applications are used ? What impact on social relationships, students have with each other ? These are the wide range of questions addressed throughout this research to which answers are provided. However, new questions are brought along with it.

Tags: Social Networks – Digital Identity – Internet – Data – Religious fact – Religion – Digital Sociology – Sociology of Education – Consumption – Comprehensive educational priority school – Digital Application – Digital Education.

*« Toute théorie, y compris scientifique,
ne peut épuiser le réel, et enfermer
son objet dans ses paradigmes »*

Edgar Morin, *Le Paradigme perdu* (1973)

Remerciements

Résumé

Abstract

Introduction 10

**PREMIÈRE PARTIE: De la théorie à l'enquête de terrain : un processus
méthodologique..... 19**

CHAPITRE I Les réseaux sociaux numériques. 20

I – Utilisation des Réseaux sociaux : approche théorique. 21

1 - Approche technique du réseau social informatique. 21

2 - Les Cartographies de Cardon: typologie du design identitaire des réseaux sociaux. 31

2.1- Le *trans-espace* : entre espace public et espace numérique de l'élève. 36

2.2 - Le *trans-espace* et les allégories numériques. 42

3 – Éléments sociologiques des élèves : contexte d'immersion et d'étude..... 49

CHAPITRE II Processus d'enquête de terrain : les premières observations..... 56

II– Processus et stratégies d'enquête des réseaux sociaux..... 57

1- Genèse d'un processus d'enquête pratique numérique. 57

2 - Le collègue : un long processus d'intégration. 64

3- Études de terrain : stratégies d'investigations en milieu scolaire. 78

DEUXIÈME PARTIE: Immersion et confrontation empirique : les observations numériques.....	92
CHAPITRE I Pratiques numériques, pratiques extra-scolaires : les observations.	93
I – Réceptions et usages des réseaux sociaux.	94
1- Usage numérique des élèves.	94
2 - Activités extra-numériques et extra-scolaires de l’ensemble des élèves observés.	104
3 - Réception et usage des biens culturels de l’ensemble des élèves observés.	109
CHAPITRE II Pratiques numériques, pratiques religieuses : les observations.....	141
II – Usage religieux et rites numériques des réseaux sociaux.	142
1- Usage et réception des réseaux sociaux des élèves.....	142
2 - Appartenances et confessions religieuses évoquées par les élèves interrogés.....	148
2.1- Usages religieux et sentiment d’appartenance.	153
2.2- Pratiques religieuses et usages dogmatiques des élèves.	161
3 - Recherche et identité numérique du sentiment religieux.	169
Conclusion.....	232
Bibliographie.....	245
Index à tableaux	252
ANNEXES.....	267

Le plan numérique mis en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale⁴ en direction des collèges en 2015 montre un intérêt pour la question numérique. Cependant les problématiques de l'usage des réseaux sociaux par les élèves ne sont pas prises en considération par ce plan à portée pédagogique sur « les transformations globales » qu'engendrent les usages numériques. En effet les élèves du secondaire ont depuis leur enfance évolué avec le paradigme des NTIC – nouvelles technologiques de l'information et de la communication, et en font usage avec parfois une grande habileté technique. De plus, outre l'aspect purement technique de l'usage massif des réseaux sociaux par les élèves, plusieurs éléments et problématiques émergent ces dernières années au sein des établissements, mettant le plus souvent l'Institution et les équipes pédagogique devant le fait accompli dans une moindre mesure et dans l'impuissance pédagogiques dans une majorité de cas.

Par ailleurs l'ensemble du personnel du collège étudié connaissait plus ou moins – à des degrés de compétence variables, l'usage technique d'un réseau social à travers un support matériel – un ordinateur, un smartphone, une tablette ou une montre pour les plus connectés. Il ressort de l'étude que pour les plus connectés, de l'élève au principal en passant par le corps enseignant ou le personnel de maintenance, tous connaissent l'interaction technique que nécessite la connexion à internet plus généralement et aux espaces numériques personnelles en particulier – réseaux sociaux, boîte email personnelle ou professionnelle, applications numériques, logiciel etc. se sont leurs usages techniques, puis symboliques qui diffèrent entre les élèves et le corps éducatifs. Selon Dominique Cardon ce sont les catégories jeunes de la population « *qui, sans doute, ont développé les pratiques les plus intensives et les plus originales d'internet. Ils se sont massivement appropriés les outils d'Instant Messaging, de blogging et les sites de réseaux sociaux* »⁵. À ce propos les connaissances techniques que nécessite l'usage numérique des réseaux sociaux sont connues à tous les niveaux ainsi « les jeunes » n'ont pas le monopole technique d'internet au fur et à mesure que se réduit « la fracture numérique » au sein de la population française⁶. C'est ici que se trouve la limite du

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid95809/plan-numerique-pour-l-education-le-deploiement-pour-2016-se-poursuit-avec-un-nouvel-appel-a-projets-destine-aux-colleges.html>

⁵ CARDON Dominique, *Internet-les usages sociaux*, in Encyclopédie Universalis 2012.

⁶ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1452

terme « jeune », car c'est une catégorie floue et vaste à définir. Néanmoins au sein d'un établissement scolaire une partie de la catégorie « jeune » peut s'échantillonner et s'observer. Ainsi *a posteriori* l'usage massif des NTIC participe au processus symbolique et identitaire des élèves sur une période d'observation de trois ans voire quatre ans pour les utilisateurs des réseaux sociaux les plus précoces – de la classe de sixième jusqu'à la troisième, autrement dit à travers l'ensemble de la période de l'enseignement secondaire. Cet aspect impalpable et discursif au sein du collège est inhérent à la consommation numérique dans l'usage quotidien des réseaux sociaux. Les collégiens demeurent les premiers concernés par ce processus symbolique numérisé à travers leurs usages fréquents des réseaux sociaux qui débute parfois à l'entrée au collège, mais surtout dès la cinquième essentiellement.

L'école⁷ ne constitue pas un sanctuaire hors de portée de ces phénomènes numériques⁸, elle en accentue parfois les effets. Cela conduit à introduire des nouvelles problématiques à l'ensemble de l'appareil éducatif et pédagogique. De plus ces dernières années de nombreux faits tragiques ont alerté la société dont les *stigmates* sociaux et symboliques⁹ se sont projetés sur les espaces numériques, puis scolaires des élèves. Ces tragédies publiques survenues au cours de l'année 2015 sont dans l'ordre chronologique : Les attentats perpétrés en janvier dans les locaux du journal satirique Charlie Hebdo, puis celui de L'Hyper Casher deux jours après, l'attentat à l'université Garissa au Kenya en avril, la bousculade meurtrière de La Mecque en octobre et finalement les séries d'attentats du 13 novembre 2015. Ces événements ont été les faits les plus marquants observés au sein de l'établissement d'étude, suscitant débat au sein de l'établissement et dans les espaces numériques des élèves.

Le sujet abordé dans cette thèse est l'usage des réseaux sociaux – ou espaces numériques, par les élèves d'un collège et le processus symbolique identitaire que cela produit dans leur espace scolaire. Autrement dit dans quelle mesure le processus identitaire numérique se fabrique-t-il et se développe-t-il au sein de l'établissement ? Par essence un processus est long à définir et sa définition se constitue à travers une séquence périodique. D'autant plus lorsque ce processus se développe au sein de l'espace numérique d'un élève, à l'intérieur duquel la

⁷ MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Paris, Le Seuil, 1984.

⁸ <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1794>

⁹ GOFFMAN Erwin, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. Le Sens commun, Edition de Minuit, 1975.

relation au temps varie selon les outils numériques utilisés, outils qui tendent de plus en plus vers l'instantanéité¹⁰.

Actuellement très peu d'études sont réalisées dans ce sens. La majorité des commentaires sur ces questions se constituent à travers des essais, des rapports ministériels, des articles de presse, mais très peu de parutions universitaires sur la question soulevée ici¹¹ émergent durant la période concernant la réalisation de cette thèse – allant de juin 2012 à mai 2016. Néanmoins de nombreux penseurs ont indiqué des pistes sur les liens symboliques de l'identité et usage des réseaux sociaux par l'ensemble de la population ou une certaine catégorie. Par exemple les « enfants issus de l'immigration » ou les « enfants des classes populaires ». À cet égard les universitaires tels que : Jocelyne Cesari à travers ses études sur l'identité et le fait religieux sur internet, Bernard Stiegler et le développement du concept de *pharmacologie* appliqué au champ numérique, Dominique Cardon et son étude des réseaux sociaux, Éric Sadin sur la critique du numérique, Nourredine Bakrim sur l'usage identitaire des réseaux sociaux, Serges Proulx et ses travaux sur les mondes virtuels, Fanny Georges sur les différentes mutations identitaires numériques ont d'une certaine manière posé les liens techniques et symboliques de la construction identitaire à travers la consommation des réseaux sociaux.

Pour ma part, je tenterai de démontrer en quoi, les espaces numériques favorisent les flexibilités identitaires des élèves à travers les *datas identités*, dépassant ainsi le système de *socialisation*¹² de l'établissement scolaire. La thèse proposée ici s'inscrit dans la continuité des travaux sociologiques des auteurs cités plus haut, par les données recueillies et les dynamiques observées auprès des élèves. Elle apporte des éléments empiriques à ces travaux en accentuant les hypothèses théoriques *a priori* développées ou parfois en les contredisant *a posteriori*.

¹⁰ ROSA Harmut, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, traduit de l'allemand par Thomas CHAUMONT, La Découverte, coll. « Théorie critique », 2012.

¹¹ Les séminaires et journées d'études du CNRS entre 2011 et 2014
<http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?rubrique309>

¹² DUBAR Claude, *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2002.

L'étude engagée depuis juin 2012 propose de saisir le processus identitaire des élèves à travers leurs espaces numériques. L'immersion au sein de l'établissement est d'une grande valeur qualitative et empirique, et fut de grand secours dans l'élaboration des idées développées puis exposées le long de cette thèse de doctorat. Avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication le problème soulevé aux conséquences sociétales et sociaux palpables est plus que jamais d'actualité. Par ailleurs les réseaux sociaux prennent une place de plus en plus importante dans le l'espace public et par conséquent dans les rapports sociaux entre les élèves eux-mêmes, mais aussi avec le personnel pédagogique. Le processus se développe à travers trois espaces distincts : le premier se situe à travers l'espace public des élèves – le collège, le second s'exerce dans l'espace numérique des élèves – profils numériques, sites, blogs, applications numériques, jeux en réseaux... et le dernier nommé *trans-espace* émerge de la superposition des deux espaces précédemment cités. C'est à travers ce dernier que le processus identitaire numérique des élèves se forme, s'hybride, se fabrique et se diffuse *via* l'usage des réseaux sociaux numériques, se jouant ainsi des perceptions réelles ou supposées au sein de l'espace public – du collège en l'occurrence ici.

Certaines publications récentes s'orientent vers cette problématique par l'étude du sentiment religieux des élèves et leurs rapports à l'institution scolaire¹³. Or souvent cette problématique se déplace du terrain social aux analyses purement ethniques et religieuses négligeant fortement l'usage même de « l'identité » comme usage symbolique par une majorité des élèves. L'étude¹⁴ organisée en partenariat avec le CNRS ainsi que Sciences-Po Grenoble s'inscrit pleinement dans ce cas de figure, d'autant plus que les questions religieuses et identitaires se cristallisent de plus en plus au sein des établissements scolaires. Les réponses ethniques, religieuses et juridiques n'apportent aucune perspective satisfaisante aux enjeux et défis soulevés par le fait religieux depuis la période coloniale à aujourd'hui, en passant par les processus de décolonisation et les différentes juridictions sur les signes religieux depuis 1989. En outre, le paradigme des NTIC ajoute une complexité quasi épistémologique à la question, brisant ainsi toutes les idées négligeant sa dimension. L'*identité*¹⁵ étant flexible et chose difficile à saisir, je tenterai de démontrer comment les espaces numériques constituent des extensions identitaires qui consolident ou transforment les représentations des élèves.

¹³ <http://www.les-adolescents-et-la-loi.fr/>

¹⁴ Voir rapport annexe n° 1.

¹⁵ DUBAR Claude, *La crise des identités*, coll. Le lien social, PUF, 2010.

La réception et la représentation du fait religieux se constituent à travers ce que je nomme dans l'étude le *trans-espace*, qui est un ensemble d'éléments techniques et numériques se superposant les uns aux autres à travers les flux numériques générés par les élèves en interaction constants entre leur espace public et leur l'espace numériques. C'est à cet endroit que se pose la majorité des enjeux et défis éducatifs et pédagogiques. De plus c'est à travers cet espace hybride que les représentations identitaires s'aménagent et s'érigent par les élèves au-delà des sentiments ethniques ou culturels parfois. L'étude trimestrielle de Sébastien Roché « Les jeunes et la loi ¹⁶ » portant sur plus de « neuf-mille collégiens » des Bouches-du-Rhône néglige ces dimensions numériques et demeure axée sur la dimension purement religieuse biaisée et péremptoire, car mettant sur le même plan théorique, pratique et sentiments religieux des élèves tout en négligeant le ticket social des élèves. Or l'enquête au sein d'un établissement montre la nuance et parfois la contradiction du rapport au fait religieux par les élèves.

La séquence présentée à travers mon étude se déroule sur un an et dix mois au sein d'un établissement parisien. Cette recherche a pour but de saisir les éléments participants au processus complexe de l'identité numérique des élèves afin de constituer un modèle théorique dans lequel le processus identitaire des élèves s'élabore, tout en intégrant les innovations techniques constantes développant l'interaction identitaire. Plusieurs problématiques seront soulevées au fur et à mesure des données recueillies auprès des élèves. Toutes s'articulent à la suite de la problématique suivante : À travers quels types de consommations numériques se constituent la représentation et la diffusion du sentiment d'appartenance religieuse des élèves ?

L'enquête se déroula sur un an et dix mois au sein d'un collège parisien du XVIIIème arrondissement l'établissement Daniel Mayer. Ce collège compte près de quatre-cent-cinq élèves – un chiffre variant d'une année à l'autre, répartis sur entre quatre niveaux scolaires – classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième. L'enquête de terrain se constitue à travers deux méthodes d'observation : la première à travers l'immersion au sein de l'établissement en tant qu'assistant d'éducation – AED, se basant sur des entretiens, des discussions, des notes et des observations au contact des élèves qui sont d'une richesse irremplaçable., la seconde de nature qualitative et quantitative à travers la distribution de

¹⁶ <http://www.les-adolescents-et-la-loi.fr/>

questionnaires¹⁷ à réponses ouvertes laissant aux élèves la possibilité d'exprimer au mieux leurs sentiments et réduisant au minimum les effets « de cadrages » et « d'amorçages » propres aux questionnaires fermés ou à choix multiples.

La distribution de questionnaires concerna uniquement les élèves de cinquième, quatrième et troisième. Les élèves de sixième ne participèrent pas à l'étude pour des raisons d'âge d'utilisation. En effet ils et elles furent exemptés de questionnaires, car l'usage des réseaux sociaux est fixé à treize ans même s'il fut constaté qu'une grande majorité – plus de cinquante-cinq pour cent, d'entre eux contournent cette norme d'usage numérique. De plus l'établissement étudié fait figure d'exemple pour ne pas dire d'*idéal-type* de l'établissement ZEP de zone urbaine à fort taux de concentration de facteurs sociaux délicats, au-delà même du « label » ZEP et de l'investissement inestimable de l'ensemble de l'équipe éducative. Autrement dit le collège Daniel Mayer – à quelques variables selon les établissements ZEP, fait figure de référence et d'appui méthodologique pour le sujet étudié à travers la constitution de la présente thèse. De plus l'expérience empirique quotidienne confirma de plus en plus ce propos *a posteriori*.

L'échantillon se compose de deux-cents-cinquante-six élèves de classes de cinquième, quatrième et troisième soit près de quatre-vingt-deux pour cent des élèves constituant l'effectif de ces classes qui est de trois-cents-neuf élèves. Le taux paritaire est composé de cinquante-trois pour cent de collégiens et quarante-huit pour cent de collégiennes. Par ailleurs toutes les données recueillies seront exposées au travers des tableaux détaillés afin de répondre au mieux à la problématique énoncée et de laisser aux lecteurs des interstices d'interprétation. Ainsi les données ne sont pas articulées par « PAO » – autrement dit, programmation assisté par ordinateur, car l'usage de logiciel de statistiques d'études sociales aurait dénaturé le caractère humain et insaisissable de certaines dynamiques observées à travers l'enquête de terrain dont certaines variables mathématiques ne sauraient exposer les enjeux et les dynamiques. Pour rester dans le champ lexical informatique, cette étude est constituée tel « un code source » ouvert à travers lequel le lecteur peut s'appuyer pour développer en amont d'autres hypothèses contradictoires ou analogues à celles exposées à travers cette thèse.

¹⁷ Voir un exemplaire des questionnaires distribués en annexe n°2.

Le thème de la thèse est d'étudier la réception et la représentation du fait religieux à travers l'usage des espaces numériques par les élèves d'un collège et plus généralement en milieu scolaire secondaire, premier degré. Ce sujet sera abordé à travers quatre chapitres synthétiques développant chacun une approche particulière comportant des éléments empiriques et théoriques s'interrogeant mutuellement.

La première partie de la thèse énoncera l'approche théorique nécessaire au processus identitaire numérique des élèves ; il s'agira de mettre en perspective les différents espaces – techniques et symboliques, dans lesquels évoluent les élèves, puis d'énoncer le contexte social d'immersion observé au sein de l'établissement. Ensuite la posera la genèse du processus d'enquête des réseaux sociaux au sein d'un établissement, de l'intégration d'un milieu scolaire à l'élaboration d'enquête empirique. La deuxième partie fera état des usages numériques des élèves *intra* et extra-scolaires. Puis détaillera les usages et rites numériques du fait religieux à travers les espaces numériques des élèves et de leurs sentiments d'appartenance. Et finalement une conclusion mettra en exergue les enseignements tirés de cette étude ainsi que les perspectives et enjeux qu'elle soulève à court, moyen et long terme.

L'expression « fait religieux » qui agit tel un euphémisme en réalité sur les questionnements de la place de la religion au sein de l'espace public scolaire, devenant un sujet fortement clivant et suscitant de nombreux malentendus au sein de l'Institution scolaire nationale. Par conséquent les élèves qui sont les premiers concernés par les problématiques du « fait religieux » vont avoir tendance à déplacer les questions religieuses à travers la sphère numérique, qui elle-même se diffuse par la suite dans l'espace public scolaire, favorisant ainsi le processus d'auto-numérisation identitaire et religieux des élèves. L'institution éducative ne représente plus de légitimité pédagogique pour discuter des questions religieuses. Ainsi la légitimité pédagogique s'est déplacée dans l'espace numérique des élèves et à travers l'usage d'internet plus globalement. À ce propos le Ministère de l'Éducation nationale prit conscience d'un des éléments du phénomène tardivement et le déplaça sur l'aspect formel de l'usage des réseaux sociaux, c'est-à-dire se focalisant sur *le message* essentiellement – complotiste particulièrement¹⁸, alors que le phénomène est de nature beaucoup plus profonde et symboliquement ancré au sein du collège étudié. Ce phénomène se constitue à travers *un*

¹⁸ <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

médium planétaire pour reprendre le concept du sociologue canadien Marshall McLuhan¹⁹, qui demeure très pertinent pour comprendre les phénomènes des NTIC et les problématiques sociales, politiques, symboliques, économiques... de portée globale qu'ils soulèvent, bien au-delà de ce que McLuhan pouvait saisir dans les années soixante. Depuis les générations se sont succédées et les jeunes auprès desquels s'exerce cette étude naquirent tous dans les années deux-mille. Ils/elles ont connu dès le berceau les innovations numériques majeures de cette dernière décennie – Internet de masse, réseaux sociaux, Smartphone, applications numériques, opérateurs téléphoniques, wifi, jeux vidéo en ligne, 4G etc.

Contrairement à leur aînés « générationnels » nés dans les années quatre-vingts qui vécurent par étape les « bouleversements » audiovisuels et informatiques de masse comme le soulignait l'étude²⁰ de Josiane Jouët et Dominique Pasquier de 1999. Cet élément historique est un facteur déterminant dans le rapport entre les élèves et les NTIC. En effet les créations des outils numériques et sociaux précédèrent la naissance de l'ensemble des élèves de l'établissement étudié, ce qui constitue un élément souvent négligé par les différentes pédagogies et campagnes de préventions mises en place par l'Institution scolaire qui apparaît ce nouveau paradigme numérique mais qui ne l'a jamais été pour les élèves *in vivo*. Or cet élément s'inscrit dans une profondeur symbolique comme tente de le montrer l'étude développée ici. De plus des applications numériques telles que Periscope²¹ et Meerkat²² superposent en temps réel l'espace public des élèves et leurs espaces numériques par le partage de vidéos interactives instantanées. Ces types d'applications numériques viennent appuyer une réflexion débutée il y a six ans et observée auprès des élèves.

La charge d'assistant d'éducation occupée durant l'enquête de terrain fut un poste d'observation exceptionnelle sur le monde scolaire. En effet l'assistant d'éducation se situe de par sa position hiérarchique et professionnelle au sein de l'Institution scolaire entre l'élève et les différents corps de métiers publics de l'Institution. De par sa fonction au sein de l'établissement, l'assistant d'éducation (AED), le pion ou communément appelé le/la surveillant(e) occupe une place particulière dans la symbolique des élèves. Pour ceux-ci les

¹⁹ MCLUHAN Marshall, *Pour comprendre les médias : les prolongements techniques de l'Homme*, coll. Points, Edition Seuil, Paris, 1977.

²⁰ JOUËT Josiane et PASQUIER Dominique, *Les Jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans*, in *Réseaux*, n° 92-93, 1999.

²¹ <https://www.periscope.tv/>

²² <https://meerkatapp.co/>

missions éducatives de l'AED le plongent au plus au plus près d'eux permettant de saisir, observer, voire, entendre la multitude des actions, des « couacs », des difficultés et des phénomènes qui se déroulent au sein d'un établissement scolaire. De plus la distance générationnelle entre les assistants d'éducation et les élèves est peu élevée en moyenne au sein d'un l'établissement (entre dix et douze ans), ce qui favorise la compréhension de certains phénomènes numériques, linguistiques et symboliques observés auprès des élèves. Cette perspective empirique est d'une valeur incalculable pour répondre aux problématiques soulevées par l'usage du « fait religieux » au sein des espaces numériques des élèves, en tant qu'assistant d'éducation nous disposons d'un panorama d'observation large et spacieux. En effet c'est à travers ce contexte professionnel que l'essentiel des données furent recueillies. La thèse détaillera l'ensemble des dynamiques observées au sein de l'établissement, une monographie de celui-ci, à la manière d'un témoignage intime et non pas superficielle²³.

Les connaissances du fait religieux circulant sur internet constituent un élément important dans la construction d'identités numériques auprès des collégiens. Cette hypothèse s'inscrit dans les problématiques que posent de plus en plus l'utilisation massive des réseaux sociaux. Le rôle grandissant d'Internet dans le processus « identitaire » à travers un panel d'outils techniques de mieux en mieux maîtrisés par les élèves au détriment des programme scolaires, demeure un élément important à saisir pour comprendre une partie du phénomène qui est un *pharmakon*, c'est à dire à la fois un remède et un poison pour les élèves pour reprendre le concept développé par Bernard Stiegler²⁴. L'étude qui suit tentera d'analyser les dynamiques numériques observées dans un milieu scolaire en proposant des modèles théoriques, afin de répondre aux problématiques soulevées par le fait religieux à travers l'usage des réseaux sociaux des élèves.

²³ <http://clemidijon.info/WordPress3/wp-content/uploads/2012/06/enquete-fb-2012-dijon.pdf>

²⁴ FAURÉ Christian, *Pharmacologie des réseaux sociaux* in STIEGLER Bernard (dir), *Réseaux sociaux: Culture et ingénierie des réseaux sociaux*, Edition FYP, 2012.

PREMIÈRE PARTIE

**De la théorie à l'enquête de terrain : un processus
méthodologique.**

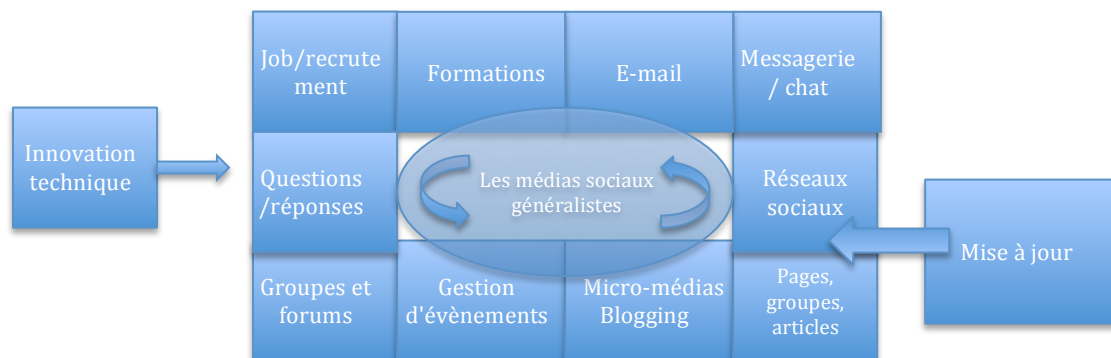
CHAPITRE I Les réseaux sociaux numériques.

I – Utilisation des Réseaux sociaux : approche théorique.

1 - Approche technique du réseau social informatique.

L'utilisation d'Internet par la population de masse à partir des années deux milles, a favorisé l'innovation d'outils de communication de plus en plus interactifs à l'échelle mondiale. L'année 2004 voit l'avènement de Facebook, le réseau social le plus utilisé du monde²⁵. La décennie qui suivra sa création, Facebook ne cessera de se développer passant d'une plateforme de communication entre amis d'université « américaines » - un réseau social local, à une plateforme mondiale proposant des outils interactifs de plus en plus poussés²⁶ et ouvert à tous, autrement dit un réseau social mondial. De plus Facebook développa son offre à annuellement à travers le progrès technique numérique et par la même occasion le nombre croissant des utilisateurs que l'usage du réseau social convainc. À ce propos les services proposés par Facebook se présentent à travers le schéma²⁷ suivant :

Schéma théorique 1



²⁵ <http://newsroom.fb.com/company-info/>

²⁶ En effet, Facebook propose à son utilisateur un système de messagerie instantanée, une boîte et messagerie d'email, la création d'album de photographies, les partages de données photo, vidéo et de documents écrits. Mais aussi des jeux, la création de groupes communautaires etc...

²⁷ RISSOAN Romain, *Les réseaux sociaux Facebook, Twitter, LinkedIn, Viadeo: Comprendre et maîtriser ces nouveaux outils de communication*, Édition ENI, 2011, p78.

L'innovation technique des réseaux sociaux est en constante transformation, car de nouvelles fonctionnalités s'intègrent aux outils interactifs de façon à élargir l'interaction numérique.

L'utilisateur de Facebook se retrouve ainsi au centre d'un outil informatique polyvalent, lui offrant des possibilités de communications et d'échanges jamais atteints dans « l'Histoire de l'Humanité ». En effet les NTIC sont intrinsèquement liés aux développements de la mondialisation, positionnant Facebook comme l'un des acteurs clé avec plus d'un milliard d'utilisateurs actifs dans le monde²⁸. En France Facebook compte vingt-six millions d'utilisateurs actifs, soit près d'un tiers de la population française. De plus l'inscription sur le réseau social s'accroît chaque jour en France, de plus Facebook demeure le premier réseau social en France par le nombre de ses utilisateurs actifs.

L'interaction technique et l'inscription sur le réseau social suivent la procédure suivante :

1. L'inscription au réseau social.
2. L'inscription de données personnelles.
3. La configuration de son profil.

À chaque étape de l'inscription l'utilisateur se voit proposer une aide technique et « sociale » pour le paramétrage de son profil numérique. La première étape consiste à créer un profil Facebook avec pour seul critère une adresse électronique. La seconde étape oriente l'utilisateur sur la recherche d'amis à travers l'adresse électronique mentionnée. Cette étape se base sur les *datas*²⁹ de connexion, afin de retrouver des amis déjà utilisateurs du réseau social³⁰. Finalement la dernière étape propose au nouveau membre l'optimisation de son profil à travers l'ajout d'informations sur soi comme par exemple son nom, prénom, adresse, date de naissance, lieu de naissance, emploi occupé, études en cours, etc. En outre, le téléchargement de photographies sur son profil est fortement conseillé. Il est possible d'ajouter les informations sur ses centres d'intérêts, ses artistes préférés, ses films et séries regardés etc.

Au travers de cette fiche d'identité « virtuelle » Facebook dispose d'informations précises. Il dispose de « datas numériques » sur son utilisateur. Cela permet au réseau social

²⁸ <http://newsroom.fb.com/company-info/>

²⁹ Ensemble de données informatiques enregistrées ou circulantes sur le web.

³⁰ <https://fr-fr.facebook.com/>

de mieux filtrer les données de l'utilisateur « consommateur ». Un marketing ciblé plus efficace peut s'établir à travers les profils numériques des utilisateurs de Facebook, cet aspect est la contrepartie de la gratuité du réseau social. Autrement dit la valeur marchande de Facebook se trouve dans la base de données recueillie à propos des utilisateurs, ce qui fait du réseau social un acteur économique mondial. Selon Bernhard Rieder, professeur associé à l'université d'Amsterdam. Facebook use de procédés numériques avec les données des utilisateurs, ainsi « *il est important de connaître le rôle des dispositifs techniques dans le traitement de l'information. Facebook a des algorithmes pour filtrer et sélectionner les informations qu'il propose dans son fil de nouvelles. On est en droit de s'interroger sur les effets que cela a sur les interactions sociales dans cet espace* »³¹.

Depuis une décennie, le réseau social Facebook a bouleversé les rapports sociaux à travers son paradigme numérique de communication sur les usages des particuliers sur internet. En effet, un champ très vaste dans sa « globalité » composé d'outils informatiques et numériques³² façonne les usages de communications tels que : la messagerie instantanée, les profils numériques, les pages, les vidéos, les appels numériques, le transferts de documents textes, vidéos et sonores, les groupes sociaux etc... où chaque outil numérique et informatique possède un domaine technique propre à lui, autrement dit à travers la « galaxie technique et sociale internet » pour ainsi paraphraser le terme utilisé par le sociologue Manuel Castells³³. Cette galaxie est par essence insaisissable pour le chercheur, car elle est en « perpétuelle » mutation et innovation à travers les moyens techniques et sociaux qu'elle engendre quotidiennement. À cet égard une étude « globale » sur le sujet me paraît très difficile à mettre en œuvre pour ne pas dire impossible. Ainsi chaque seconde³⁴ le réseau social permet l'échange de millions de données numériques entre les utilisateurs. À ce propos l'objet élaboré ici ne peut qu'étudier une partie définie sur une période, autrement dit une empreinte laissée dans le temps, une sorte de « photographie sociale » numérique.

Peut-on au même titre que les phénomènes de mode analyser les réseaux sociaux dans un temps défini ?

Pour répondre à cette question il est important de ne pas mettre sur le même plan théorique une mode et un réseau social, même si ce dernier peut être à la mode un certain temps puis

³¹ Article paru dans *Le Monde.fr* le 12/12/2013 au lien suivant :

http://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/12/12/quand-la-recherche-like-facebook_4332566_1650684.html

³² <http://newsroom.fb.com/products/>

³³ CASTELLS Manuel, *La galaxie internet*, Fayard, 2002.

³⁴ <http://www.planetoscope.com/Internet-/1213-nombre-de-messages-envoyes-sur-facebook.html>

être délaissé au détriment d'un autre³⁵. En effet une mode est par définition éphémère et revient périodiquement dans le temps³⁶, alors qu'un réseau social – Facebook en l'occurrence, est devenu un outil quotidien pour des milliards de personnes à travers le monde. Et cela ne cesse de s'accroître comme le démontre pour le cas de la société française le rapport CREDOC³⁷ de juin 2012. Aux dernières études sur la question, Le nombre des utilisateurs en France atteint en 2015 près de trente millions de personnes³⁸ – soit presque la moitié de la population³⁹.

Cela peut s'expliquer à travers plusieurs facteurs tels que : les progrès numériques et techniques, l'ergonomie d'utilisation, l'instantanéité des échanges, l'accès massif aux biens industriels informatiques, les smartphones, les tablettes etc. Mais le facteur clé demeure le concept de mondialisation ou *globalization* dans lesquels les réseaux sociaux s'intègrent durablement⁴⁰ dans une *économie-monde*⁴¹. Par ailleurs plus l'urbanisation mondiale s'accroît et plus ce phénomène de connexion massive aux réseaux sociaux s'accroît également. Il y a là un parallèle historique et objectif. À ce propos Jacques Véron nous indique les chiffres suivants sur la question :

« Plus de la moitié de la population mondiale vit désormais dans des villes. Légèrement inférieur à 30 % en 1950, le taux d'urbanisation franchit en 2007 la « barre » de 50 %. D'après les Nations unies, il devrait se situer un peu au-dessus de 60 % en 2030. La planète compte aujourd'hui 3,3 milliards de citoyens, soit quatre fois et demie plus qu'en 1950. En 2030, l'effectif de la population urbaine devrait atteindre 5 milliards ; il y aurait alors autant de citoyens dans le monde que d'habitants sur terre en 1987 »⁴².

³⁵ Le cas du réseau social *MySpace* est un exemple illustrant le propos. En effet, *MySpace* fut le réseau social le plus utilisé dans les années deux-mille avant de faire tombé en désuétude suite à l'avènement de Facebook en deux-mille-quatre.

³⁶ BAILLEUX Nathalie, REMAURY Bruno, *Modes et vêtements*, Gallimard, Paris, 1995.

³⁷ Rapport CREDOC de juin 2012, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*.

³⁸ <http://www.blogdumoderateur.com/chiffres-facebook/>

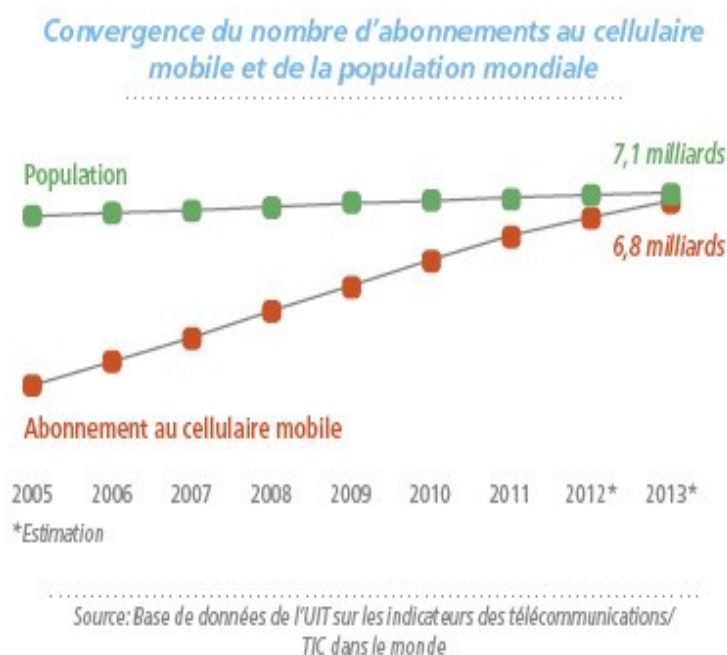
³⁹ <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/evolution-population/population-totale/>

⁴⁰ CARROUÉ Laurent, COLLET Didier et RUIZ Claude, *La Mondialisation. Genèse, acteurs et enjeux*, Bréal, 2005.

⁴¹ BRAUDEL Fernand, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, 15^{ème}- 18^{ème} siècle*, Armand Colin, Paris, 1967, p20. Voir aussi *La Dynamique du capitalisme*, 1985, rééd. Flammarion, collection Champs, 2005.

⁴² Rapport de l'INED Juin 2007. VERON Jacques, *Population et sociétés: la moitié de la population mondiale vit en ville*, n°435, Juin 2007.

Autre élément intéressant à souligner : le rapport entre l'accès à l'eau potable et celui à un téléphone portable. D'après l'Organisation des Nations unies « 89% de la population humaine ont accès à l'eau potable, soit 6,1 milliards de personnes ; un taux supérieur aux Objectifs du millénaire proposé pour 2015 (88%) »⁴³. Il est important de noter que selon le graphique⁴⁴ suivant :



Le nombre de personnes ayant un téléphone portable – soit 6,3 milliards de personnes, est quasi semblable aux nombres de personnes disposant d'un accès à l'eau potable dans le monde – soit 6,1 milliards de personnes, d'après les chiffres de l'ONU. Il y a ici un lien intéressant à signaler entre besoins vitaux humains et la communication comme besoin vital à l'être humain. Concernant l'usage d'internet plus d'un tiers de la population mondiale à un accès web selon l'agence onusienne ITU⁴⁵ (Union Internationale des Télécommunications). À cet égard au début de l'année 2012, internet comptait près de 2,3 milliards d'utilisateurs. Ces exemples indiquent le caractère « global » des NTIC dont les réseaux sociaux sont les « fers de lances » technique et symbolique. Le besoin de communiquer apparaît donc aussi « vital » que l'eau potable.

⁴³ <http://www.planetoscope.com/consommation-eau/135-consommation-d-eau-par-habitant-dans-le-monde.html>

⁴⁴ <https://itunews.itu.int/fr/3855-Le-nombre-dabonnements-aumobile-frole-les-septmilliardsbrUn-telephone-pour-chacun-ou-presque.note.aspx>

⁴⁵ <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/yb2012.aspx>

L'usage « classique » du téléphone portable – qui permet d'avoir un seul interlocuteur « au bout du fil », les réseaux sociaux permettent à son utilisateur de communiquer avec une multitude d'interlocuteurs, augmentant la portée de la communication dans le temps et l'espace. Autrement dit Internet multiplie la communication humaine au travers de divers outils numériques sur internet et *in fine via* son profil numérique en particulier.

Sur internet les principaux outils de communication d'usages sont les suivants⁴⁶ :

1. **L'email** constitue un moyen très utilisé. Il a pour objectif la communication électronique entre deux entités : individus ou bien entre des entreprises ou encore entre différentes Institutions Publiques. L'email permet aussi l'échange de documents textes, de vidéos, de photographies, d'URL essentiellement. Environ « *3,4 millions d'emails envoyés dans le monde chaque seconde, soit 107 000 milliards par an. Plus des 3/4 sont des spams. Pour 2013, la prévision est de 507 milliards* »⁴⁷. ces données augmentent chaque année.
2. **La messagerie instantanée** permet la communication entre plusieurs individus instantanément. L'échange est immédiat entre les deux interlocuteurs sous forme de texte ou bien sous forme visuel – par vidéo conférence par exemple. En outre, la messagerie instantanée permet comme l'email l'échange de documents sous des formats différents (Texte, photographies, vidéos, URL, émoticônes etc.)
3. **Les réseaux sociaux** permettent de créer une « fiche d'identité numérique » à l'utilisateur afin de communiquer à son cercle d'amis. Les réseaux sociaux regroupent les deux principales fonctionnalités citées plus haut – à savoir l'email et la messagerie instantanée, mais contrairement à ces deux services les réseaux sociaux permettent de communiquer à son réseau d'amis qui peuvent atteindre parfois un millier de personnes voir des millions pour certaines célébrités et autres sportifs de haut niveau par un simple commentaire et « partage » sur sa page ou son profil numérique. Ainsi, les réseaux sociaux constituent une plateforme de plateforme autrement dit, un service regroupant les autres services d'où une ergonomie appréciée par les utilisateurs.

⁴⁶ RISSOAN Romain, *Les réseaux sociaux Facebook, Twitter, LinkedIn, Viadeo: Comprendre et maîtriser ces nouveaux outils de communication*, Édition ENI, 2011.p 59.

⁴⁷ <http://www.planetoscope.com/Internet-/1024-nombre-d-emails-envoyes-dans-le-monde.html>

La communication et l'information sont inhérentes aux réseaux sociaux, car avec la massification des réseaux sociaux la communication entre les individus est instantanée. En outre, bien que virtuels et numérique les réseaux sociaux ont des conséquences réelles, de nombreux exemples démontrent cela. Par exemple la mise en place par un groupe de l'organisation d'un mouvement social ou l'appel aux dons pour telle ou telles causes sociales, économiques ou humanitaires. Par ailleurs, l'usage des réseaux sociaux configure de plus en plus la communication des responsables politiques et d'Institutions Publiques devenant une sorte « d'agora numérique ». De plus une économie dite « du partage » se développe à travers la vente de biens et de services entre particuliers tels que : le covoiturage⁴⁸, la location d'appartement⁴⁹, la vente d'objets d'occasions⁵⁰ etc.

Les réseaux sociaux permettent techniquement d'avoir une « information instantanée » pour leurs utilisateurs, car « *les réseaux sociaux sont une course permanente au dernier évènement propagé sur internet. Une chevauchée impitoyable au scoop s'est installée ; il faut être le premier à informer le monde...* »⁵¹. Il me semble important d'intégrer mon objet de recherche à travers l'usage des réseaux sociaux et de Facebook en particulier, car ceux-ci sont devenus en une décennie un curseur social de premier plan.

De plus il serait intéressant pour les méthodes sociologiques⁵² d'intégrer pleinement le nouveau paradigme que constituent les réseaux sociaux au même titre que les *champs*⁵³ d'études tels que : l'éducation, les médias, la politique, l'art, le sport etc.

Une problématique à laquelle Jérôme Batout⁵⁴ tente de répondre sans y parvenir, car ce *champ* social numérique est d'une complexité paradoxale et soulève une multitude d'acteurs, d'outils techniques et de paramètres sociaux connus mais difficilement quantifiable socialement à travers l'immense espace numérique qu'est Internet, dans lequel les réseaux

⁴⁸ <https://www.blablacar.fr/>

⁴⁹ <https://www.airbnb.fr/>

⁵⁰ <http://www.leboncoin.fr/>

⁵¹ JERRY Alban, *le monde des réseaux sociaux de A @ #*, in *Le Monde selon Twitter*, Géopolitique Juillet-Août-Septembre 2013, p 10-14.

⁵² Cette problématique fut traitée dans l'ouvrage « *La sociologie des réseaux sociaux* » du sociologue français, Pierre Mercklé.

⁵³ Au sens de Pierre Bourdieu, c'est à dire un ensemble d'éléments et d'acteurs constitutifs qui convergent vers un même sens ou but. Voir le processus de définition du concept à travers : BOURDIEU Pierre, DUBOIS Jacques, *Champ littéraire et rapports de domination. Un entretien de Jacques Dubois avec Pierre Bourdieu*, Textyles n°15, 1999, pp. 12-16 ; BOURDIEU Pierre, *Champ intellectuel et projet créateur*, Les Temps modernes, n° 246, 1966, pp. 865-906 ; BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992 ; BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980.

⁵⁴ BATOUT Jérôme, *Le monde selon Facebook*, Le Débat, Janvier-Février 2011, n° 163, p. 4-15.

sociaux demeurent des acteurs pour le moment. D'autre part, depuis le début des années deux mille les réseaux sociaux occupent des secteurs d'activités bien précis, outre le réseau social « global » Facebook. Durant une décennie, on constate l'émergence de réseaux sociaux spécialisés dans certains domaines, mais trois domaines se dégagent particulièrement. Premièrement, certains réseaux sociaux sont spécialisés dans la musique, la vidéo et la production d'artistes⁵⁵ à travers un appel aux dons participatifs des internautes pour financer la production d'un album de musique, un film, un projet artistique etc.

Ensuite il y a les réseaux sociaux matrimoniaux généralistes⁵⁶ et communautaires⁵⁷. Et finalement les réseaux sociaux mettant en relations recruteurs et les « chercheurs » d'emploi⁵⁸. Par ailleurs, chaque année nous voyons l'innovation d'un nouveau secteur d'activité – biens et services, « capté » par les réseaux sociaux ou applications numériques, reconfigurant les échanges sociaux et économiques entre les individus devenant quasi incontournables comme dorénavant les réseaux sociaux. Dans son ouvrage, Fanny George⁵⁹ distingue « *trois dimensions de l'identité informatisée* »⁶⁰.

La première dimension, *la métaphore du soi*⁶¹ permet aux utilisateurs de représenter leur identité dans l'interface numérique à travers une image, une photographie, son nom, un avatar par exemple. Cette source d'informations propre à l'utilisateur permet aux autres utilisateurs de pouvoir connaître la dimension sociale de la personne. En effet, la métaphore du soi englobe les aspects physiques, l'activité sociale et affective de l'individu du moins sur l'interface numérique le représentant. Cette dimension fait écho à *la conscience de soi*⁶² autrement dit, l'idée que se fait l'utilisateur de lui. De plus, certains utilisateurs travestissent leur profil afin d'entretenir une valeur d'usage avec eux-mêmes et les autres utilisateurs. Ainsi, « *l'interface peut être investie d'une valeur symbolique par l'intériorisation du dispositif. Cet espace, tendu entre un moi incertain et une médiation technologique intrusive, peut pousser l'utilisateur à entretenir un rapport instrumental avec lui-même ou avec les*

⁵⁵ <http://www.mymajorcompany.com/>; <https://www.tipeee.com/>

⁵⁶ Meetic.fr ; Attractiveworld.net etc...

⁵⁷ Inchallah.com ; Mektoub.fr ect...

⁵⁸ LinkedIn.com ; viadeo.com ect...

⁵⁹ GEORGES Fanny, *Identités virtuelles : les profils utilisateur du web 2.0*, Questions Théoriques, 2010.

⁶⁰ *Ibid*, p 94.

⁶¹ *Ibid*, p 95.

⁶² *Ibid*.

autres »⁶³. En effet, la question de la gestion des données personnelles à l'ère des réseaux sociaux de masse pose de plus en plus débat au sein de la société.

À cet égard, un nouveau type de réseaux sociaux se développent à travers cette question de la protection personnelle des données. C'est le cas de Snapchat⁶⁴ qui permet à son utilisateur de choisir la durée de vie de ses données personnelles – entre une et dix secondes, avant leurs autodestructions par le réseau social. Comme souligné plus haut, les innovations numériques captent les besoins du moment. Lorsque la question des données personnelles se posa l'innovation numérique *via* Snapchat capta cette problématique en 2011 pour en devenir le critère d'usage du réseau social. Facebook développera une application concurrente *Slingshot*⁶⁵ quelques années après.

La seconde dimension « *la métaphore du chez-soi, manifeste l'entrée cognitive du Sujet dans l'environnement profond et dense de l'interface. Les signes qui composent la première catégorie, la métaphore du soi, sont ainsi perçus à travers une architecture de mise en visibilité comparable à une maison et plus précisément à un chez-soi (au sens de l'anglais home), dessinant une limite entre un intérieur et un extérieur. Elle dessine un espace centré sur le soi, au sein duquel l'Autre apparaît comme fragmenté ou partiel, tandis que le soi encadre et gère les représentations de l'altérité* »⁶⁶. Cette proposition n'est qu'en partie soutenable. En effet, quelle limite peut-on définir à travers un réseau social planétaire malgré la construction d'un espace virtuel intérieur ou privé ?

La frontière numérique n'est pas définie. Ainsi, *l'Autre* ou *le soi* pour reprendre les termes de Georges Fanny sont inextricablement liés et poreux, car l'exemple de la maison ne souligne pas la pertinence du concept. En effet, les données privées ou publiques d'un utilisateur sont vaguement respectées voire contournées par les réseaux sociaux. D'où la problématique de la protection des données et de la collecte planétaire de données par l'agence états-unienne de renseignement NSA⁶⁷ afin d'extrapoler le propos.

⁶³ *Ibid*, p 75.

⁶⁴ <http://www.snapchat.com/>

⁶⁵ <https://www.facebook.com/help/slingshot/>

⁶⁶ GEORGES Fanny, *Identités virtuelles : les profils utilisateur du web 2.0*, Questions Théoriques, 2010, p 96.

⁶⁷ Affaire Snowden – nom d'un ancien analyste de l'agence qui rendu publique les techniques de surveillance à l'échelle mondiale de la NSA : <http://www.theguardian.com/world/2013/jun/09/edward-snowden-nsa-whistleblower-surveillance>

La non pertinence du concept de *métaphore du chez-soi*, est rendu inefficace par le fait qu'un individu autre, peut pénétrer dans l'espace privé d'un utilisateur à travers le tag⁶⁸ d'une photographie, d'un commentaire, l'appartenance à un même groupe ou à travers un quelconque lien numérique – et plus illégalement à travers le piratage. Autrement dit la propriété privée est une notion juridique difficile à appliquer aux réseaux sociaux d'où les débats récurrents sur la question, le dernier en date concernant la CNIL et le réseau social Facebook⁶⁹.

La troisième et dernière dimension, celle qui me semble la plus pertinente est la « *métaphore du flux* »⁷⁰. D'ailleurs cette notion de flux saisit parfaitement le va-et-vient permanent des informations numériques que l'utilisateur transmet à travers son interface. De plus nous pouvons apercevoir les représentations que l'utilisateur développe sur son espace dédié, nous pouvons tenter d'analyser et de comprendre « *l'ensemble de la structuration du soi des informations essentielles à l'impression de vie et de mouvement de la représentation* »⁷¹ d'un utilisateur actif. À cet égard mon objet de recherche se développe à travers une étude de cas sur l'utilisation et de la représentation de soi à travers les réseaux sociaux, en somme comment des collégiennes et collégiens se représentent leur identité à travers l'usage des réseaux sociaux. En outre une attention particulière sera portée sur le prisme religieux « numérisé » que l'élève se fait de lui-même et qu'il/elle souhaite représenter à travers son réseau social érigé tel un « blason identitaire ».

⁶⁸ L'ajout d'un individu ou plusieurs sur une photographie ou une image.

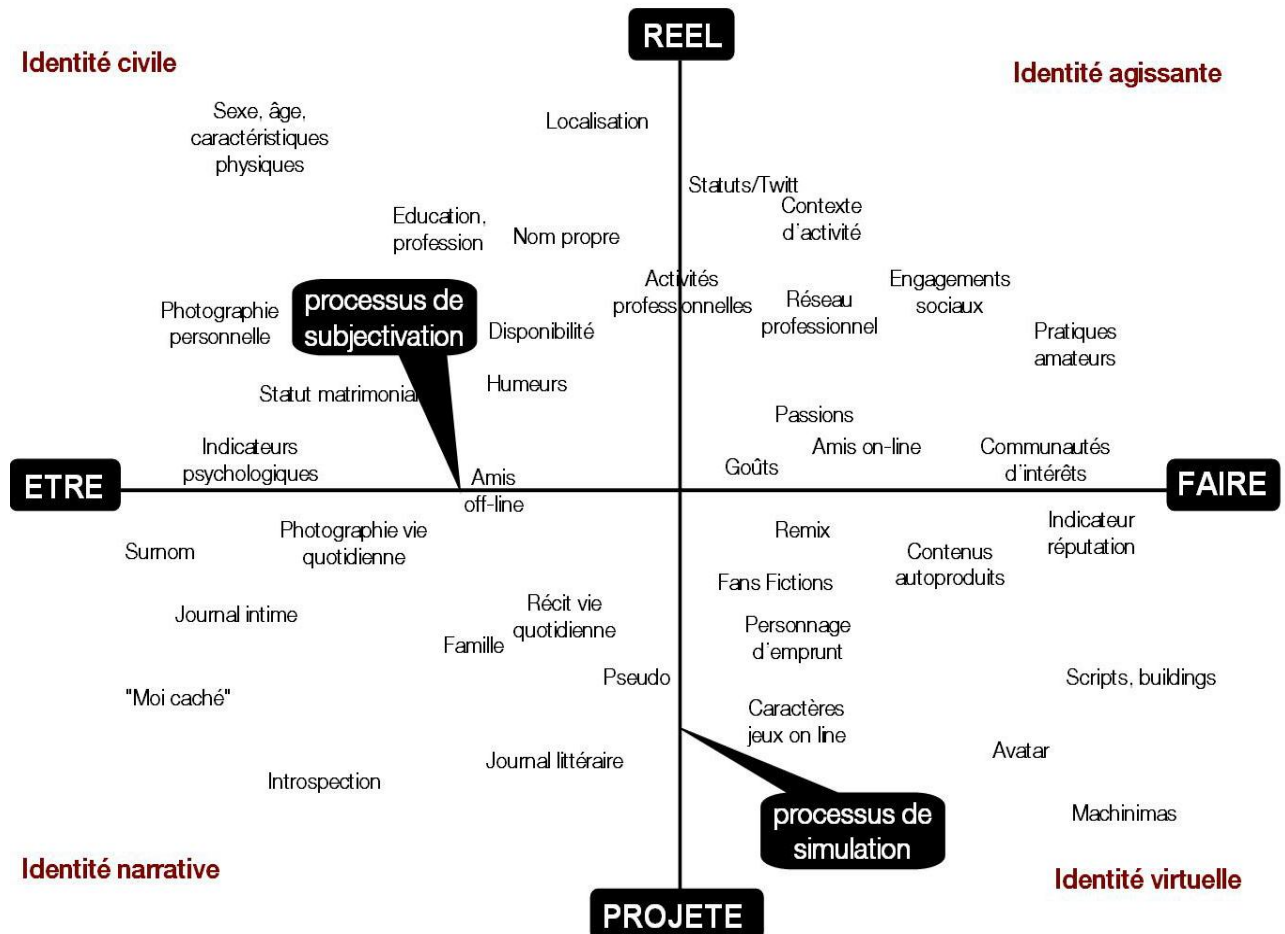
⁶⁹ <http://www.cnil.fr/linstitution/actualite/article/article/la-cnil-met-publiquement-en-demeure-facebook-de-se-conformer-dans-un-delai-de-trois-mois-a-la-lo/>

⁷⁰ GEORGES Fanny, *Identités virtuelles : les profils utilisateur du web 2.0*, Questions Théoriques, 2010, p 96.

⁷¹ *Ibid*, p 96.

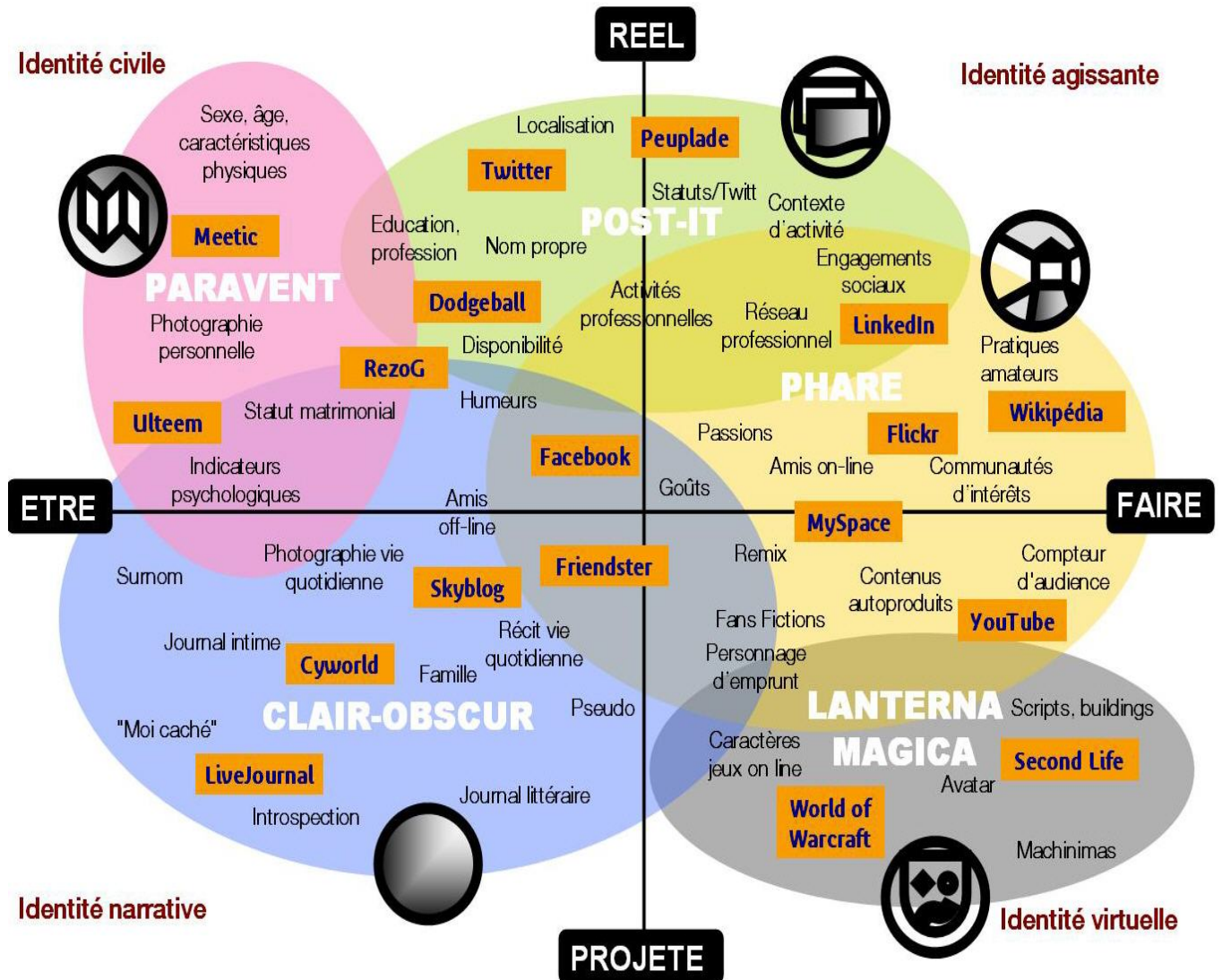
2 - Les Cartographies de Cardon⁷²: typologie du design identitaire des réseaux sociaux.

A- Une cartographie du processus identitaire.



⁷² MERCKLÉ Pierre, *Sociologie des réseaux sociaux*, La Découverte, Paris, 2011. P 93. Cartographie disponible sur le site internet suivant : <http://www.internetactu.net/2008/02/01/le-design-de-la-visibilite-un-essai-de-typologie-du-web-20/>. CARDON Dominique, *Le design de la visibilité : un essai sur la typologie du web 2.0*, Avril 2008.

B - Une cartographie du processus identitaire numérique globalisant/globalisé.



La cartographie de Cardon me semble être un outil pertinent pour mon objet de recherche. En effet cet outil évoque une certaine idée de l'utilisateur d'internet. La cartographie questionne en partie les identités numériques et leurs usages à travers les réseaux sociaux. Cette vue panoramique numérique identitaire est-elle pertinente pour autant ? De plus, comment inscrire la cartographie à travers mon site de recherche ? Quels en sont les avantages et les limites au regard des données recueillies auprès des élèves ?

Le sociologue Dominique Cardon donne à voir un travers cette cartographie une typologie de l'utilisateur du web 2.0. Selon le sociologue l'identité numérique qui est l'une des « *transformation de l'individualisme* »⁷³ se développe à travers deux notions. La première est « *l'extériorisation de soi* »⁷⁴ et la seconde « *la simulation de soi* »⁷⁵. Ces deux notions peuvent être combinées. En effet, l'objet de recherche porte sur les utilisateurs d'un réseau social de masse – Facebook, qui de par ses outils « numériques » et ses plateformes d'échange peut être l'espace où l'utilisateur donne à voir une simulation de lui, mais une extériorisation de lui également. Par conséquent lorsque que l'on observe la cartographie de Cardon, on peut s'interroger sur une carte graphique par définition figé définissant un univers aussi poreux et changeant que le web. De plus la cartographie de Cardon donne à voir un « *design* » du web plutôt qu'une typologie, qui aurait pu être un appui méthodologique à mon objet de recherche.

En m'appuyant sur la cartographie de Cardon l'idée m'est venue à l'esprit est de produire une cartographie propre à mon étude. Ainsi j'utiliserai certaines idées du sociologue Dominique Cardon développées dans son article, mais propre à mon champ d'étude, c'est-à-dire l'usage de Facebook par des élèves d'un collège ZEP parisien. Ainsi je garderai les axes allant de « *l'être au faire* »⁷⁶ en abscisse et le « *projeter au réel* »⁷⁷ en ordonnée. En outre, les quatre paradigmes donnés par la cartographie me semblent pertinents, car ils représentent les quatre « identités » d'un utilisateur de réseaux sociaux. En effet, les identités « *civile* », « *agissante* », « *narrative* » et « *virtuelle* » constituent le prisme identitaire de l'utilisateur – pas d'internet globalement, mais du moins d'un réseau social comme Facebook qui est la somme d'identités numériques d'utilisateurs à travers un flux identitaire et interactif permanent.

⁷³ *Ibid.*

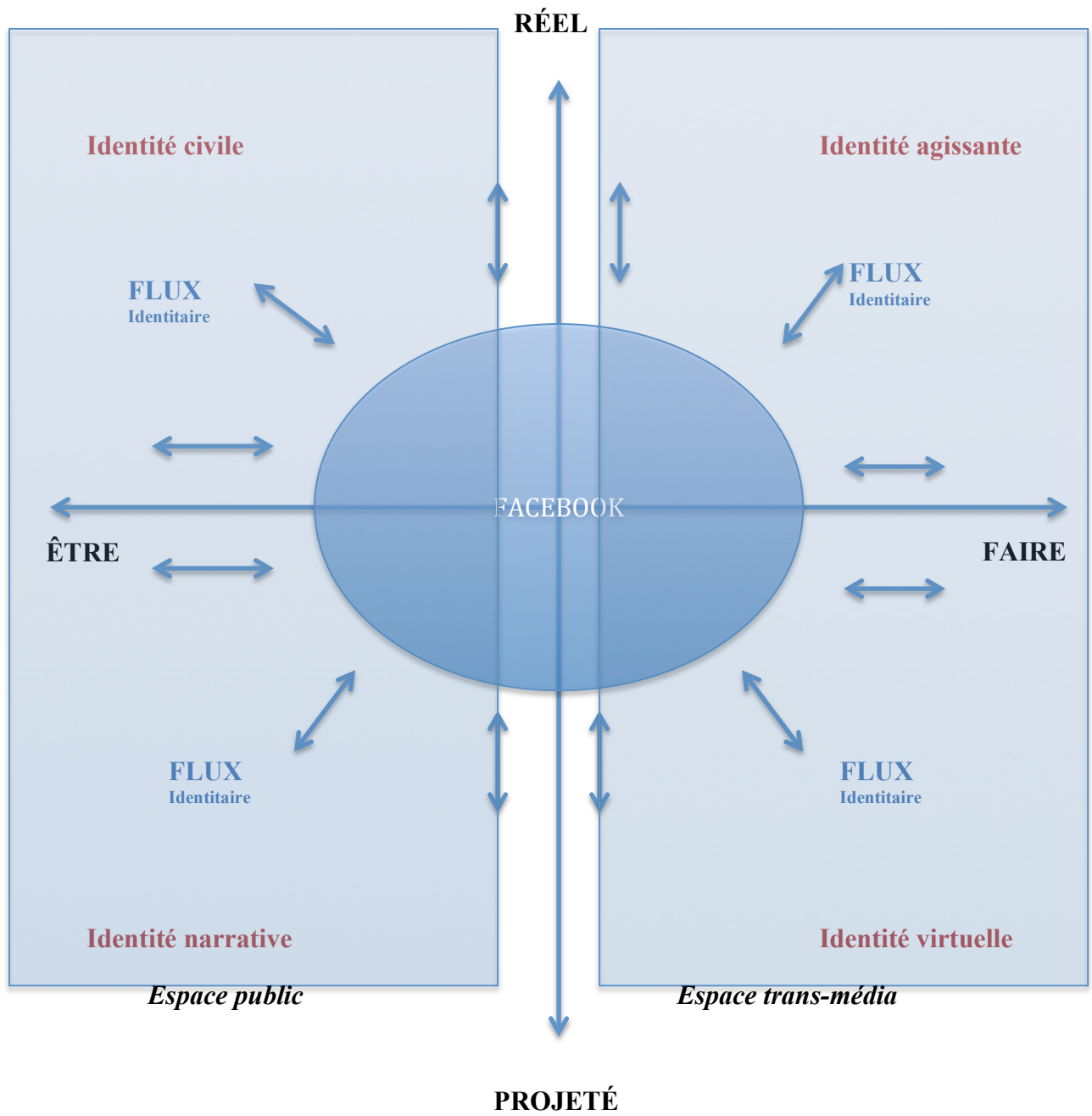
⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

C - Cartographie d'usage : les flux identitaires comme dialectique numérique de l'élève.



Les flux représentés par les flèches bleues indiquent le mouvement permanent des données circulant de l'utilisateur à travers les actions de celui-ci. Ainsi, le mot *flux* me paraît pertinent car au sens étymologique « *flux* » du latin *fluxus* veut dire écoulement, action de couler, de s'écouler⁷⁸. De plus le mot *flux* évoque l'action entre l'utilisateur et l'interface sociale « numérique ». L'utilisateur navigue à travers plusieurs identités tantôt civile, tantôt narrative, puis narrative et virtuelle. Cette navigation « numérique » favorise les flux identitaires bricolés, c'est-à-dire des conceptions de soi plus ou moins hybrides. Ce processus d'hybridation traverse les quatre paradigmes identitaires et s'explique par l'utilisation massive des réseaux sociaux, ainsi que *via* les myriades d'interactions entre les utilisateurs. Ce phénomène touche toutes les catégories de la société. En effet comme le souligne une étude de l'INSEE datant de 2012 « *la fracture numérique s'est réduite* »⁷⁹. Pour les personnes nées après 1990 le taux d'utilisation d'internet s'élève à près 98,6%⁸⁰ – soit la catégorie de la population la plus connectée.

Le public visé par mon enquête de terrain correspond à cette catégorie de personnes « ultra-connectées ». Ainsi à travers les données recueillies pendant l'enquête de terrain, il s'agira de mettre en perspective les éléments qui concourent au processus « d'identité numérique ». Comme le souligne l'article de Laurence Allard et Frédéric Vandenberghe, car « *la page personnelle qui est censée exprimer la personnalité de son créateur semble se construire comme se construit son identité – par un bricolage et assemblage, comme un bric-à-brac identitaire fait de bricolage esthétique ordinaire* »⁸¹. D'ailleurs si l'on reprend l'idée de bricolage et d'assemblage le flux identitaire cité plus haut agit comme un facteur de la fabrication du soi « numérique » par l'élève.

L'identité numérique serait une superposition de « flux identitaires numériques » formant un assemblage bricolé tenant en équilibre tant bien que mal. Pour prendre un exemple concret *le flux identitaire* m'évoque le célèbre jeu de société en bois où chaque joueur doit superposer un morceau de bois rectangulaire les uns après les autres jusqu'à ce que l'assemblage établi par un joueur s'effondre. C'est à travers Facebook que l'utilisateur va

⁷⁸ *Le Petit Robert* 2013.

⁷⁹ Voir sur le site de l'INSEE http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1452

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ ALLARD Laurence, VANDENBERGHE Frédéric, *Personnalisation et singularisation de l'identité des internautes, Les pages perso : une expression de soi bricolé*, in *Internet et réseaux sociaux*, La documentation française, n°984, mai 2011, p 69.

capitaliser un maximum de références identitaires sur lui-même tout en jonglant avec elles, volontairement ou à son insu dans les différents paradigmes d'identités proposés plus haut par la cartographie de Cardon. En effet, contrairement aux jeux de société ici les morceaux de bois sont numériques puis repris, transformés, réappropriés, reformulés, réutilisés au gré des flux numériques absorbés par l'utilisateur sans risque d'effondrement, mais plutôt « d'hybridation virtuelle numérique » pour ne pas reprendre l'idée d' « *une esthétique du patchwork* »⁸² qui à mon sens n'intègre pas le processus numérique dans son ensemble.

2.1- Le *trans-espace* : entre espace public et espace numérique de l'élève.

Le concept « d'espace public » développé par Jürgen Habermas et faisant autorité depuis 1962 demeure pertinent ici. En effet dans son ouvrage⁸³ le penseur allemand développe l'idée selon laquelle « *Le processus au cours duquel le public constitué d'individus faisant usage de leur raison s'approprie la sphère publique contrôlée par l'autorité et la transforme en une sphère où la critique s'exerce contre le pouvoir de l'État.* »⁸⁴. Cette définition, émet les notions de processus et de transformation. Ces deux notions s'inscrivent pleinement dans l'objet de recherche. De plus Habermas évoque aussi l'idée de « *médium* »⁸⁵. Il s'agit d'Internet globalement et des réseaux sociaux en particuliers constitués d'un panel d'outils numériques de communication disparates. À cet égard les utilisateurs passent d'une sphère publique à une sphère privée à travers la configuration de ses profils numériques sociaux, rendant ces deux sphères poreuses, mais en interactions parfois contradictoires entre elles. Par ailleurs comme l'évoque Habermas l'espace public est devenu un espace de contradictions « *sans précédent dans l'Histoire* »⁸⁶.

Depuis la « révolution numérique » durant les années deux mille avec l'utilisation au niveau mondial des NTIC et surtout d'Internet, l'information et la communication s'est globalisée entre les individus réduisant ainsi le temps des communications et des échanges à quelques secondes. Internet est un espace public mondial. Ce médium pousse ainsi au

⁸² *Ibid*, p 69.

⁸³ HABERMAS Jürgen, *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, trad. Fr., Payot, Paris, 1978, nouvelle édition 1993. (Titre original allemand : *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untertitel Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuwied, 1962).

⁸⁴ *Ibid.*, p. 61.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁸⁶ *Ibid.* p. 38.

paroxysme « *l'usage public du raisonnement* »⁸⁷ s'étendant à l'échelle mondiale comme jamais auparavant un médium n'a pu faire.

Le *trans-espace* se définit par l'action numérique de l'utilisateur à travers l'usage de son réseau social. Le *trans-espace* agit dans l'espace public de l'utilisateur en se superposant à certains rapports sociaux au sein du collège. Par exemple un conflit entre deux utilisateurs d'un même réseau social peut se prolonger dans un espace public partagé – ici au sein du collège. Ce processus discursif fluctue à travers le *trans-espace* et l'espace public de l'élève, tout en échappant à l'Institution éducative. À ce propos, le *trans-espace* constitue un facteur intrinsèque aux rapports sociaux développés entre les élèves.

La sociologue Fanny Georges évoque le concept de « *transitivité fluide* »⁸⁸, regroupant un ensemble de *métaphores* citées plus haut. Ainsi les *métaphores de soi, du chez soi et du flux* proposent « *d'expliquer le processus de cette transitivité* »⁸⁹. Ces trois paradigmes métaphoriques « *opèrent la transitivité de l'expérience dans l'espace mixte du réel-virtuel* »⁹⁰. L'analyse de Fanny Georges est pertinente, mais ne s'inscrit que dans une vision théorique des *utilisateurs du web 2.0*. Or une multitude d'utilisateurs et de profils sociaux existent au sein de cet hyper-espace numérique. Ainsi comment établir une *transitivité* au sein de cet espace numérique ? En outre l'*espace mixte réel-virtuel* suppose la formation de deux éléments de natures différentes. Ce concept se révèle contradictoire au diapason de mon enquête de terrain. À cet égard, l'idée de *trans-espace* interprète la notion de « passer au travers de » plus justement, car d'une certaine manière une dialectique numérique s'opère entre l'espace virtuel de l'utilisateur et son espace public. L'idée de *dialectique numérique* s'inspire de la pensée du philosophe français Gaston Bachelard. En effet pour le philosophe la *dialectique du savoir*⁹¹ s'opère à travers l'alternance méthodologique de la théorie – *le logos*, et la pratique – *la praxis*.

⁸⁷ *Ibid.* p. 38.

⁸⁸ GEORGES Fanny, *Identités virtuelles : les profils utilisateur du web 2.0*, Questions Théoriques, 2010, p 106.

⁸⁹ *Ibid.* p 106.

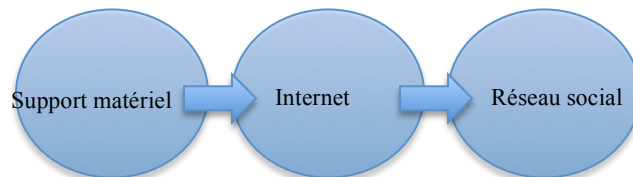
⁹⁰ *Ibid.* p106.

⁹¹ BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 5ème édition, Vrin, 1967. Première édition 1938.

La notion de *trans-espace* trouve une concordance au concept de *trans-média*, car les réseaux sociaux sont des plateformes, des outils de communication et d'expression au sein d'internet comme mentionné plus haut, mais sont à part entière un *médium* numérique – au sens de McLuhan⁹², important des NTIC. À ce propos *le médium* principal reste l'ordinateur ou le Smartphone puis la tablette, la console de jeu etc. Aux travers desquels fonctionne l'espace numérique de l'utilisateur et d'Internet de façon plus générale. Le *médium numérique* se constitue d'un ensemble d'éléments informatiques et techniques participant à la connexion numérique à travers trois facteurs principaux. Le premier de support matériel et informatique (ordinateur, tablette, smartphone, montre, console de jeu etc.), le second de source numérique et technique à travers internet par des intermédiaires privés (FAI, opérateurs téléphoniques, clé USB connectée etc..), puis finalement à travers l'usage numérique semi-public (moteur de recherche, réseaux sociaux etc....) d'internet.

Schéma théorique 2

Le *medium* numérique



Par ailleurs, la connexion à un réseau Internet se fait généralement *via* un FAI⁹³ qui participe au processus technique⁹⁴. Ainsi se présente à l'utilisateur des réseaux sociaux tout un processus d'actions *trans-médias* constituant le *médium* numérique composant à son tour le *trans-espace* de l'utilisateur. Ainsi l'usage des réseaux sociaux est précédé par un d'ensemble d'éléments numériques qui sont quasi instantanés à l'usage. Autrement dit plusieurs dizaines de secondes suffisent entre la mise en marche du support matériel et la connexion à son

⁹² MCLUHAN Marshall, *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Seuil, collection Points, Paris, 1977.

⁹³ Fournisseur d'Accès à Internet.

⁹⁴ Voir le processus plus détaillé à l'annexe n°3.

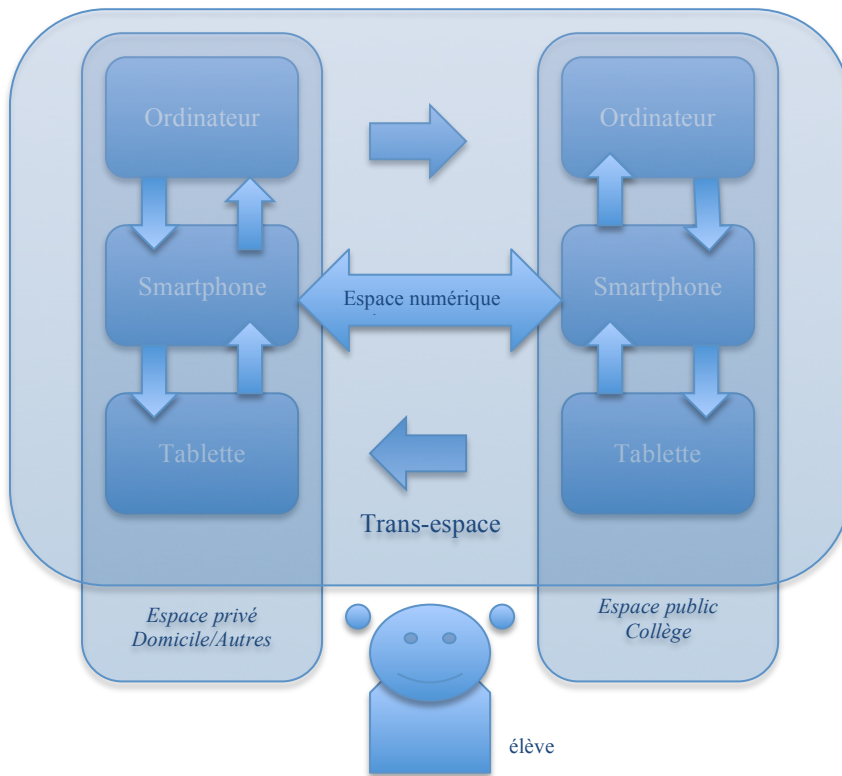
espace numérique. Cela participe fortement à la mise en superposition par les élèves de leurs espaces réels et numériques des élèves.

Pour illustrer le propos plusieurs exemples sont apparus au sein de l'enquête d'observation. Par exemple un conflit violent – verbal ou physique, survient entre deux élèves, la scène est filmée⁹⁵ dans l'espace public à travers « une première action » *trans-média* par l'élève ou les élèves filmant la scène avec leurs téléphones portables, afin de partager les vidéos enregistrées sur les différents espaces numériques sociaux des élèves. Ceci est « la seconde action » *trans-média*. Ces différents processus *trans-média* – qui peuvent prendre plusieurs formats vidéo, sonores, textes, photographiques... auront par la suite des répercussions dans les rapports sociaux entre les élèves. Dans un premier temps dans l'espace *trans-média* des réseaux sociaux puis dans l'espace publique des élèves – en l'occurrence au sein du collège.

⁹⁵ La notion de *trans-média* est d'autant plus justifiée *ab hinc*, car un utilisateur peut passer d'un médium à l'autre. D'un téléphone portable – smartphone à son ordinateur, à une tablette numérique. Autre médium récemment lancé par les grands groupes industriels la montre connectée ainsi que la télévision connectée.

La concordance *trans-média* et *trans-espace* peut se présenter à travers le schéma suivant :

Schéma théorique 3



Au travers de ce graphique nous voyons bien l'imbrication des facteurs de communication. Ce paradigme *trans-espace* est à la disposition de l'individu et tend à changer les rapports sociaux entre les individus de plus en plus connectés – c'est l'époque des « *sociotechnologies* »⁹⁶. En effet *ab incunabulis* les individus nés après les années deux mille ont grandi avec les NTIC et plus particulièrement avec Internet, les réseaux sociaux, les objets connectés etc. Ce sont les « *cyber-ados* »⁹⁷ pour reprendre l'expression de Pascal Lardellier. Le *trans-espace* est une correspondance numérique et technique en connexion permanente participant à la superposition des espaces publics et des espaces numériques de l'élève, créant un champ de confusion aux conséquences directes sur les représentations et les réceptions des élèves, ainsi que de leurs rapports sociaux au sein de l'établissement. Par ailleurs, l'élève de par son statut évolue au sein d'un établissement. Ainsi les problématiques suivantes se posent : « *l'effet établissement* »⁹⁸ se prolonge-t-il dans l'espace numérique des élèves ? Ou bien l'effet numérique se prolonge-t-il au sein de l'espace public ?

Ce schéma théorique 3 ci-dessus tente de saisir le « *curriculum vitae* »⁹⁹ numérique des élèves en indiquant d'une certaine manière la noria continue entre les trois espaces cités – public, privé et numérique. À cet égard, la frontière entre public/privé plus ou moins définissable devient extrêmement complexe à définir avec l'avènement de l'espace numérique. En effet, l'espace numérique s'exprime aussi bien dans l'espace public que dans l'espace privé de l'élève sans discontinuité parfois. Afin de démontrer cela, nous tenterons d'apporter des éléments théoriques sur la question. Tout en gardant à l'esprit que « *chaque génération construit son monde sur les décombres de toutes les précédentes, sur les ruines visibles ou invisibles des « espèces culturelles » éteintes : savoir caducs, langages morts, fois perdues, monuments désertés* »¹⁰⁰.

⁹⁶ STIEGLER Bernard, *Réseaux sociaux : culture politique et ingénierie des réseaux sociaux*, FYP, collection du Nouveau Monde Industriel, Quercy, 2012. p 13.

⁹⁷ LARDELLIER Pascal, *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Fayard, 2006. p. 12.

⁹⁸ MEURET Denis, COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, in *Revue française de pédagogie*, volume 128, 1999. L'alternance : pour une approche complexe. pp. 133-136

⁹⁹ FORQUIN Jean-Claude, *La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation*, in *Revue française de sociologie*, 1984, 25-2. pp. 211-232.

¹⁰⁰ *Ibid*, p 211.

2.2 - Le *trans-espace* et les allégories numériques.

Les différents paradigmes identitaires proposés par Dominique Cardon¹⁰¹ se structurent autour de l'utilisateur des réseaux sociaux. De plus le sociologue établit un schéma métaphorique de la structuration de l'identité par l'utilisateur des réseaux sociaux. Ces métaphores proposées par Cardon sont les cinq suivantes. Elles agissent toutes au sein du *trans-espace* des élèves garantissant sa *visibilité*¹⁰² potentielle au sein de son espace numérique. Voici :

A-Le paravent¹⁰³ **B-Le clair-obscur**¹⁰⁴ **C-Le phare**¹⁰⁵ **D- Le post-it**¹⁰⁶ **E-lanterna magica**¹⁰⁷

¹⁰¹ CARDON Dominique, *Le design de la visibilité : un essai sur la typologie du web 2.0*, Avril 2008, <http://www.internetactu.net/2008/02/01/le-design-de-la-visibilite-un-essai-de-typologie-du-web-20/>

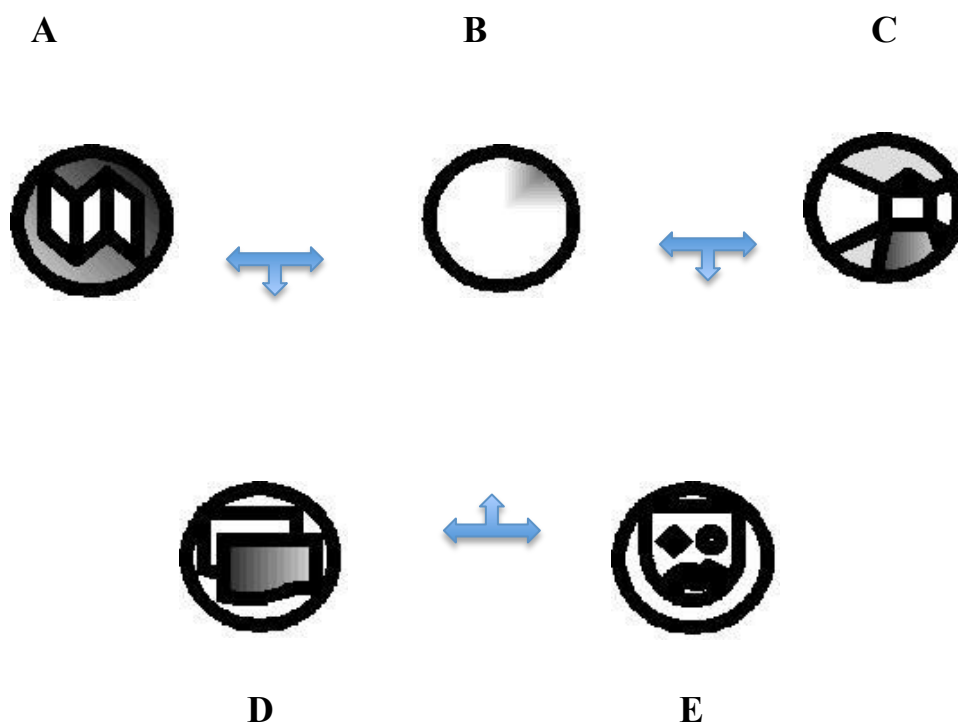
¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*, « Les participants ne sont visibles aux autres qu'à Travers un moteur de recherche fonctionnant sur des critères objectifs. Ils restent "cachés" derrière des catégories qui les décrivent et ne se dévoilent réellement qu'au cas par cas dans l'interaction avec la personne de leur choix. Le principe du paravent préside aux appariements sur les sites rencontre (Meetic, Rezog, Ulteem). Les individus se sélectionnent les uns les autres à travers une fiche critérielle découverte à l'aide d'un moteur de recherche, avant de dévoiler progressivement leurs identités et de favoriser une rencontre dans la vie réelle »

¹⁰⁴ *Ibid.*, « Les participants rendent visibles leur intimité, leur quotidien et leur vie sociale, mais ils s'adressent principalement à un réseau social de proches et sont difficilement accessibles pour les autres. La visibilité en clair-obscur est au principe de toutes les plateformes relationnelles qui privilégient les échanges entre petits réseaux de proches (Cyworld, Skyblog, Friendster). Si les personnes se dévoilent beaucoup, elles ont l'impression de ne le faire que devant un petit cercle d'amis, souvent connus dans la vie réelle. Les autres n'accèdent que difficilement à leur fiche, soit parce que l'accès est limité, soit parce que l'imperfection des outils de recherche sur la plateforme le rend complexe et difficile. Pour autant, ces plateformes refusent de se fermer complètement dans un entre-soi. Elles restent ouvertes à la nébuleuse des amis d'amis et des réseaux proches qui facilitent la respiration et la circulation dans l'environnement que dessine le simple emboîtement des réseaux de contacts de chacun des membres ».

¹⁰⁵ *Ibid.*, « Les participants rendent visibles de nombreux traits de leur identité, leurs goûts et leurs productions et sont facilement accessibles à tous. En partageant des contenus, les personnes créent de grands réseaux relationnels qui favorisent des contacts beaucoup plus nombreux, la rencontre avec des inconnus et la recherche d'une audience. La photo (Flickr), la musique (MySpace) ou la vidéo (YouTube) constituent alors autant de moyens de montrer à tous ses centres d'intérêt et ses compétences et de créer des collectifs fondés sur les contenus partagés. La visibilité des personnes s'étend du seul fait que les amis sont aussi considérés comme des bookmarks, puisqu'ils servent parfois de concentrateurs de contenus d'un type particulier. Dans l'univers du phare, la visibilité fait souvent l'objet d'une quête délibérée et s'objective à travers des indicateurs de réputation, des compteurs d'audience et la recherche d'une connectivité maximale ».

¹⁰⁶ *Ibid.*, « Les participants rendent visibles leur disponibilité et leur présence en multipliant les indices contextuels, mais ils réservent cet accès à un cercle relationnel restreint (Twitter, Dodgeball). Les plateformes fonctionnant sur le modèle du post-it se caractérisent par un couplage très fort du territoire (notamment à travers les services de géolocalisation) et du temps (notamment, afin de planifier de façon souple des rencontres dans la vie réelle). Ainsi, les plateformes de voisinage (Peuplade) se développent-elles dans une logique mêlant territorialisation du réseau social et exploration curieuse de son environnement relationnel ».



Ces métaphores empruntent leurs symboliques aux champs lexicaux propres à la lumière et aux mouvements – *le clair-obscur, le phare et la lanterne magica*, de plus *le paravent et le post-it* évoquent quant à eux la symbolique de la visibilité dans l'espace. À cet égard les métaphores de Cardon s'intègrent pleinement dans l'espace *trans-média* des élèves au gré des différentes identités numériques d'usage. L'identité numérique des élèves est multiple tout comme le spectre lumineux traversant un prisme, révélant ainsi la multitude de couleurs le composant – à la fois visible et insaisissable par l'Institution éducative.

Cette typologie développée par Cardon nous donne plusieurs axes d'analyses. Le sociologue nous propose quatre lectures possibles¹⁰⁸ : une première lecture analysant « *l'enjeu de la visibilité* », puis une seconde « *sur le monde réel et virtuel* », ensuite une troisième axée

¹⁰⁷ *Ibid*, « Les participants prennent la forme d'avatars qu'ils personnalisent en découplant leur identité réelle de celle qu'ils endossent dans le monde virtuel (*Second Life*). Venant de l'univers des jeux en ligne (*World of Warcraft*), les avatars se libèrent des contraintes des scénarios de jeu pour faire des participants les concepteurs de leur identité, de l'environnement, des actions et des événements auxquels ils prennent part. Dans ces univers, l'opération de transformation, voire de métamorphose, identitaire facilite et désinhibe la circulation et les nouvelles rencontres à l'intérieur du monde de la plateforme, tout en rendant encore rare l'articulation avec l'identité et la vie réelles des personnes ».

¹⁰⁸ *Ibid*.

sur « *les formes des réseaux sociaux* » et finalement une lecture sur « *les modes de navigations* ». Voici ce qu'exprime Dominique Cardon, à propos de cette typologie de réseaux sociaux : « *modèle d'action collective articulant de façon originale individualisme et bien commun constitue la principale caractéristique de la force des coopérations faibles* »¹⁰⁹. De ce fait Dominique Cardon intègre l'utilisation des réseaux sociaux comme un nouveau moyen d'action collective. Les réseaux sociaux s'ajoutent ainsi au *répertoire d'action collective*¹¹⁰ et aux moyens et formes de mobilisation ou de coopération entre les individus.

À cet égard Charles Tilly en développant son concept *d'action collective* – tout en le reconnaissant¹¹¹ lui-même, négligea l'aspect simultané, irrégulier, *spontané*¹¹², pour le simple plaisir¹¹³ des choses. Or au sein de l'espace numérique les rapports sociaux sont dans la spontanéité et l'instantanéité des échanges, à travers des outils de communication plus ou moins maîtrisés par les individus dans leur usage. Cependant, le concept de Charles Tilly demeure pertinent aujourd'hui encore, car il fait référence à un panel d'outil disponible pour l'action collective. Dorénavant, nombreuses sont les actions collectives concertées ou spontanées organisées depuis les réseaux sociaux sur plusieurs échelles géographiques, car les réseaux sociaux deviennent de plus en plus des plateformes d'actions collectives et de mobilisation sociale à échelle mondiale – plus précisément de portée globale. Bien évidemment dans certaines conditions cet impact est à relativiser – voir contradictoire¹¹⁴, car de nombreuses mobilisations ne sont pas spontanées voire dans certains événements récupérées par les forces politiques d'État ou de pouvoirs¹¹⁵ en place. Cela concerne plus précisément l'étude des acteurs non-étatiques dans le domaine des relations internationales, mais également la question des médias et de l'opinion¹¹⁶.

¹⁰⁹ Article papier : CARDON Dominique, *Internet et les réseaux sociaux*, La documentation française, n°984, Paris, mai 2011. p 26-27.

¹¹⁰ Concept développé par le sociologue Charles Tilly dans l'ouvrage, *Les origines du répertoire de l'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne*, in Vingtième siècle. Revue d'Histoire, n°4, octobre 1984, pp. 89-108.

¹¹¹ *Ibid.* p 98-99.

¹¹² *Ibid.* p 98.

¹¹³ *Ibid.* p 98.

¹¹⁴ NEVEU Erik, *Médias, mouvements sociaux, espaces publics*, In: *Réseaux*, 1999, volume 17 n°98, p 53-56.

¹¹⁵ ALLARD Laurence, BLONDEAU Olivier, *Nouvelles formes de mobilisation et d'innovation politique : le concours*, *InternetActu.net*, 10 juin 2010.

¹¹⁶ CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion : le nouveau jeu politique*, Les éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1994.

Pour revenir aux cinq métaphores de Cardon – *le paravent, le clair-obscur, le phare, le post-it et la lanterna magica*, celles-ci ne semblent pas tenir compte de l'*habitus* des individus complexifiant ainsi les concepts d'identités numériques initialement énoncés par Dominique Cardon. En effet la cartographie de Cardon citée plus haut propose quatre sphères d'identités à travers quatre axes, *une identité civile, une identité agissante, une identité narrative et une identité virtuelle* négligeant l'*habitus* de l'utilisateur. D'ailleurs les réseaux sociaux et les échanges qu'ils engendrent entre les utilisateurs participent au mécanisme *trans-identitaire*. Par ailleurs les élèves possédant plusieurs identités numériques à travers les réseaux sociaux s'inscrivent pleinement dans un engrenage *trans-identitaire* incluant de fait leurs *habitus*. À cet égard la cartographie de Cardon n'intègre pas ce phénomène discursif de l'*habitus clivé* auxquels de nombreux élèves sont sujets.

En outre le trans-espace de l'élève traverse l'ensemble des identités développées par Cardon, car l'élève constitue à partir de son trans-espace une boîte à outil numérique agissant avec les moyens techniques actuels sur le réel directement et en simultané. Par exemple à travers l'usage de l'application PériScope l'élève agit dans son espace numérique mais aussi public – le collège. Ainsi l'usage de l'application peut se dérouler au même moment qu'un cours avec la possibilité de transférer son champ numérique à son champ scolaire, l'un et l'autre relié par le nombre d'amis présent au sein des deux champs de l'élève utilisateur. Autrement dit la salle de classe peut devenir avec certains outils informatiques un lieu pleinement numérique et social pour l'élève. Par ailleurs la frontière public/numérique semble disparaître au fur et à mesure des applications numériques apportant des éléments nouveaux à la construction sociale de l'élève.

À propos de l'*habitus* clivé, il s'agit de le comprendre au sens que Pierre Bourdieu le définissait et qui demeure très pertinent ici, pour saisir le lien – mentionné plus bas, entre le fait religieux et l'usage des réseaux sociaux par les élèves. La définition de l'*habitus clivé* par Pierre Bourdieu est la suivante :

« Pour éviter de surcharger indéfiniment l'analyse, je voudrais en venir rapidement à ce qui m'apparaît aujourd'hui, dans l'état de mon effort de réflexivité, comme l'essentiel, le fait que la coïncidence contradictoire de l'élection dans l'aristocratie scolaire et de l'origine populaire et provinciale (j'aurais envie de dire : particulièrement provinciale) a été au principe de la constitution d'un *habitus clivé*, générateur de toutes sortes de contradictions et de tensions... Cette ambivalence est au principe d'une double distance par rapport aux positions opposées, dominantes et dominées, dans le champ »¹¹⁷.

L'idée de Bourdieu complexifie les champs identitaires numériques proposés par Cardon. L'usage des réseaux sociaux participe à la constitution d'un *habitus* numérique qui regroupe le *trans-espace* et le *médium numérique* propre à l'élève. Ainsi lorsqu'un utilisateur navigue sur le web à travers ses réseaux sociaux il porte avec lui son *habitus* – ses perceptions et ses représentations de lui-même, en sommes sa « symbolique numérique ». Celle-ci est inhérente à son utilisation des réseaux sociaux et s'alimente par leurs usages quotidiens. L'*habitus* numérique apporte la dimension humaine à la cartographie citée plus haut et la complète de façon pertinente.

Pour conclure les cinq métaphores identitaires – citées plus haut, de Dominique Cardon sont à nuancer avec le concept pertinent d'*habitus* de Pierre Bourdieu. En effet le processus numérique d'identification par divers moyens – nom, prénoms, adresse mail, mot de passe, empreinte digital, réseaux sociaux utilisés sont l'aspect technique de « l'identité numérique » de l'utilisateur. Ce que d'un point de vue technique, le sociologue italien Fausto Colombo appelle « *une technologie identificatoire* »¹¹⁸. D'autre part, l'utilisation des réseaux sociaux devient un facteur social incluant ou excluant l'individu. Un élève non inscrit sur un réseau social se retrouve en porte-à-faux vis-à-vis de certains camarades et situations, car

¹¹⁷ BOURDIEU Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Cours du Collège de France 2000-2001, Raisons d'agir, p. 214.

¹¹⁸ COLOMBO Fausto, *Contrôle, identité, parrhèsia : une approche foucaultienne du web 2.0*, in *Communication & Langues*, n°180, Juin 2014, p 13. (Traduit par Yves Jeanneret).

l'information ne lui est parvenu. Outre son processus *identificatoire* et ses dimensions *identitaires* les réseaux sociaux sont des facteurs d'inclusion ou d'exclusion de l'espace numérique, puis public. Ainsi, comme le souligne les sociologues Laurence Allard et Olivier Blondeau : « *Internet a produit une masse d'informations, d'images, d'histoires provenant parfois des médias de masse ou de ressources portées sur le Web, qu'il s'est agi de réagencer (...), pour « en être », à travers le bricolage de formes d'expression culturellement hybrides* »¹¹⁹. Or ces *formes d'expressions* participent à l'inclusion ou à l'exclusion d'un individu. En effet la maîtrise de ces *expressions* par individu à travers ses réseaux sociaux – dont les pages personnelles est le théâtre¹²⁰, participent à la construction de son « rang » dans un groupe social – au sein du collège ici. Cette reconnaissance « numérique » participe à la construction de l'identité numérique de l'élève. Les sociologues Laurence Allard et Frédéric Vandenberghe appellent cela les « *formes de publicisation digitales* »¹²¹ participant ainsi à « *une expression de soi bricolée* »¹²². Ainsi pour tenter de comprendre le processus de *l'identité numérique* – aussi complexe soit-elle, il faut garder à l'esprit qu'elle se constitue à travers *l'habitus numérique* de l'élève et du *médium numérique* utilisé.

¹¹⁹ ALLARD Laurence, BLONDEAU Olivier, *La racaille peut-elle parler ? Objets expressifs et émeutes de cités*, Paris, Hermes, n° 47, 2007, pp. 83-85.

¹²⁰ ALLARD Laurence, VANDENBERGHE Frédéric, *Personnalisation et singularisation de l'identité des internautes, Les pages perso : une expression de soi bricolée*, in *Internet et réseaux sociaux*, La documentation française, n°984, mai 2011, p 71.

¹²¹ *Ibid*, p 69.

¹²² *Ibid*.

Les données recueillies auprès des élèves s'inscrivent dans cette dynamique. Après avoir énoncé plus haut la consommation numérique des élèves nous aborderons leurs usages du fait religieux à travers leurs espaces numériques, mais avant cela il est nécessaire de mentionner « le ticket social » des élèves interrogés pour avoir une idée du contexte socio-économique. Par ailleurs l'enquête se fit au sein d'un collège ZEP du XVIII^{ème} arrondissement de Paris marqueur social parmi d'autre. Le XVIII^{ème} arrondissement avec le XIX^{ème} et le XX^{ème} regroupent près des vingt-trois établissements en zone d'éducation prioritaire – soit près de soixante-dix-neuf pour cent des collèges de Paris¹²³. À cet égard certains marqueurs sociaux sont à énoncer avant toutes données plus complexes régissant les identités numériques des élèves. Pour rappel l'enquête se déroula autour de trois éléments relatifs à l'usage des réseaux sociaux et des identités numériques des élèves. Premièrement, l'étude se concentra sur la consommation numérique des élèves, ensuite sur leurs usages numériques et religieux ; et finalement autour de leurs tickets sociaux – la scolarité dans un établissement ZEP ne garantit en rien la situation sociale et économique d'un élève.

¹²³ <http://www.education.gouv.fr/cid84861/les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-dans-l-academie-de-paris.html>

3 – Éléments sociologiques des élèves : contexte d’immersion et d’étude.

Tableau n° 1 : les demandes de bourse par les parents d’élèves.

En %	Demande de bourse de collège lors de l’inscription dans l’établissement lors de l’année scolaire 2014-2015	
Ensemble des élèves	OUI 81,8	NON 18,1

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau n° 1.2 : Le taux des élèves boursiers 2014-2015.

En %	Élèves Boursiers/Non boursiers 2014-2015	
Ensemble des Classes	OUI 53,6	NON 46,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Une demande de bourse¹²⁴ de collège peut être sollicitée par le responsable légal de l'élève auprès de l'établissement. Deux critères majeurs sont retenus afin de finaliser le processus. Le premier concerne le nombre d'enfants mineurs à charge des responsables légaux de l'élève. Le second concerne le revenu fiscal des responsables légaux de l'élève. Ainsi l'obtention d'une « bourse de collège » réunit deux « éléments sociaux » importants, la situation professionnelle liée au revenu des responsables légaux de l'élève, et le nombre d'individu composant la cellule familiale de l'élève. À ce propos une simulation peut être faite sur le site de l'Éducation Nationale¹²⁵. Par ailleurs, d'autres aides financières peuvent être sollicitées dans certaines conditions particulières¹²⁶.

À cet égard l'enquête de terrain a permis de comptabiliser les élèves boursiers et non boursiers en moyenne au sein de l'établissement, ainsi que les demandes de bourses effectuées par responsables légaux. Les données sont les suivantes : plus de quatre-vingt-un pour cent des élèves demandèrent une bourse de collège lors de l'année scolaire 2014-2015, plus de dix-huit pour cent ne firent aucune demande. Par ailleurs plus de cinquante-huit pour cent furent boursiers au sein de l'établissement durant cette année scolaire et plus de quarante-six pour cent ne le furent pas, car près de vingt-huit pour cent des élèves n'obtinrent pas de « bourse de collège » malgré la demande des responsables légaux. D'après les données recueillies citées ci-dessus, la demande de « bourse de collège » est conséquente au sein de l'établissement, ce qui est en soi un marqueur social économique non négligeable. Les données qui suivent indiquent la situation socio-professionnelle des responsables légaux des élèves, autrement dit le statut professionnel des parents. Pour ce faire, les données se regroupent autour des huit situations socio-professionnelles niveau un de l'INSEE¹²⁷ afin de simplifier la lecture.

¹²⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid88/les-aides-financieres-au-college.html>

¹²⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid86486/bourses-de-college.html>

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm

Tableau n° 1.3 : Situation socioprofessionnelle des responsables légaux/parents.

En %	Situation socioprofessionnelle des responsables légaux/parents.							
Classes de 3^{ème}	Agri/exp	Art/Com/CE	Cadre/ProIS	Prof/inter ¹²⁹	Employés	Ouvriers	Retraité	Autre/sansAP ¹³⁰
	Nul	2,2	3,3	6,1	42,7	20,5	1,1	23,8
	Père	100	83,3	18,1	44,1	54	50	39,5
	Mère		16,6	81,8	55,8	45	50	60,4
Resp 2 ¹²⁸								
Classes de 4^{ème}	Agri/exp	Art/Com/CE	Cadre/ProIS	Prof/inter	Employés	Ouvriers	Retraité	Autre/sansAP
	Nul	3,9	3,4	0,9	39,5	22,4	1,9	27,8
	Père	75	57,1		40,7	67,3	75	22,8
	Mère	25	42,8	100	59,2	32,6	25	77,1
Resp 2								
Classes de 5^{ème}	Agri/exp	Art/Com/CE	Cadre/ProIS	Prof/inter	Employés	Ouvriers	Retraité	Autre/sansAP
	Nul	2,4	1,8	5,8	35,1	20,6	1,8	33,3
	Père	50	66,6	12,5	39,6	58,2	100	41,8
	Mère	50	33,3	87,5	60,3	41,1		58,1
Resp 2						0,7		

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau n° 1.4 : Situation socioprofessionnelle des responsables légaux/parents pour l'ensemble des classes observées.

En %	Situation socioprofessionnelle des responsables légaux/parents.							
Ensemble des classes	Agri/exp	Art/Com/CE	Cadre/ProIS	Prof/inter	Employés	Ouvriers	Retraité	Autre/sansAP
	Nul	2,8	2,8	4,2	39,1	21,1	1,6	28,3
	Père	75	69	10,2	41,4	59,8	75	39,5
	Mère	25	31	89,8	58,5	40,1	25	60,4
Resp 2						0,2		

¹²⁸ Responsable légal de l'élève autre que parents biologiques.

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ces données indiquent le panorama socio-professionnel au sein desquels évoluent les élèves de l'établissement. La vue d'ensemble évoque trois éléments importants. Le premier élément socio-professionnel frappant concerne la donnée moyenne des responsables légaux n'ayant aucune activité professionnelle. En effet plus de vingt-huit pour cent des élèves évoluent dans un climat socio-professionnel où en moyenne plus de soixante pour cent des mères et plus de trente-neuf pour cent des pères n'exercent aucune activité professionnelle – ceci au moment de l'enquête de terrain. Le second élément frappant est la part majoritaire d'employé composant le panorama socio-professionnel – plus de trente pour cent, cette catégorie se décline en moyenne à plus de cinquante-huit pour cent femmes, et plus de quarante-et-un pour cent d'hommes.

Les professions relevées pendant l'enquête de terrain se composent à plus de quatre-vingt-cinq pour cent des métiers de service à la personne, d'employés de la restauration et d'agents d'entretien. Plus vingt-cinq pour cent des métiers cités concernent des charges d'employés administratifs. Le dernier élément frappant impute la très faible proportion des catégories socio-professionnelle « supérieures » – moins de dix pour cent. Par ailleurs la catégorie ouvrière regroupe plus de vingt-et-un pour cent des catégories socio-professionnelles – soixante pour cent d'hommes et quarante pour cent de femmes. Il s'agit ici d'ouvrier du bâtiment – BTP, principalement pour les pères et d'ouvrières textiles pour les mères. Ces données indiquent la catégorie moyenne socio-professionnelles au sein desquelles évolue l'ensemble des élèves interrogés, d'où une demande importante d'aides financières – plus de quatre-vingt- un pour cent des élèves. À cet égard le second critère demandé pour solliciter une « bourse de collège » est le nombre d'enfants à charge au sein du foyer, autrement dit les nombres des frères et sœurs composant la cellule familiale de l'élève. Afin, d'étendre le panorama socio-économique des élèves interrogés. Le tableau suivant indique la moyenne d'enfants composants le foyer de l'élève :

Tableau n° 1.5 : Le nombre d'enfants composant le foyer familial.

En %	Le nombre d'enfants composant le foyer familial.							
Classes de 3^{ème}	1	2	3	4	5	6	7	8
	11,9	23,9	29,3	19,5	9,7	4,3	1	nul
Classes de 4^{ème}	1	2	3	4	5	6	7	8
	12,5	25,9	28,5	20,1	8,3	3,7	0,9	nul
Classes de 5^{ème}	1	2	3	4	5	6	7	8
	14,2	23	27,4	19,7	4,3	8,7	1	1

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les données recueillies se composent en huit classements. Ceux-ci indiquent le pourcentage moyen des élèves n'ayant aucun frère et sœur à plus de sept frères et sœurs pour certains élèves de l'établissement.

Tableau n° 1.6 : Le nombre d'enfants composant le foyer familial pour l'ensemble des classes observées.

En %	Le nombre d'enfants composant le foyer familial.							
Ensemble des classes	1	2	3	4	5	6	7	8
	12,8	24,2	28,4	19,7	7,4	5,5	0,9	0,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Selon les critères de l'INSEE¹³¹, la majorité des élèves interrogés sont issues de familles nombreuses. En effet plus de soixante-deux pour cent des élèves ont trois ou plus de trois frères et sœurs au sein du foyer, ces données s'ajoutent au panorama socio-économique des élèves interrogés. En outre la moyenne des élèves boursiers, la catégorie socio-professionnelles des parents et les nombres d'enfants composant le foyer de l'élève. Une dernière donnée compose le « ticket social » des élèves interrogés. Il s'agit des situations familiales et matrimoniales au sein desquelles les élèves évoluent. Ainsi, le tableau suivant énonce les données recueillies auprès des élèves :

Tableau n° 1.7 : Situations familiales/états matrimoniaux des parents.

En %	Situations familiales/états matrimoniaux des parents.				
Classes de 3^{ème}	Mariés 52,1	Divorcés/séparés 34,7	Concubinage 10,6	Autre situation ¹³² 2	Ne se prononce pas 0,6
Classes de 4^{ème}	Mariés 56,4	Divorcés/séparés 28,2	Concubinage 12,8	Autre situation 2,1	Ne se prononce pas 0,8
Classes de 5^{ème}	Mariés 51	Divorcés/séparés 31,9	Concubinage 10,6	Autre situation 4,2	Ne se prononce pas 2,1

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

¹³¹ <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/famille-nombreuse.htm>

¹³² Il s'agit de situations autres – décès d'un parent de l'élève (veuvage) quarante pour cent des réponses, ou placement juridique (Foyer, famille d'accueil ou parent proche) soixante pour cent des réponses recueillies.

Tableau n° 1.8 : Situations familiales/états matrimoniaux des parents pour l'ensemble des classes observées.

En %	Situations familiales/états matrimoniaux des parents.				
Ensemble des classes	Mariés	Divorcés/séparés	Concubinage ¹³³	Autre situation	Ne se prononce pas
	53,1	31,6	11,3	2,7	1,1

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

La situation familiale des élèves regroupe une majorité – plus de cinquante-trois pour cent en moyenne de parents mariés. Plus de trente et un pour cent des parents sont en situation de « séparation » - regroupant ainsi les divorces et les couples séparés. En outre, plus de onze pour cent des parents sont en concubinage. Finalement une très courte minorité – moins de trois pour cent, des parents se trouvent dans une situation matrimoniale « autre ». À cet égard, ce critère « socio-familial » vient compléter le « ticket sociologique » des élèves interrogés au sein du collège. Le point de départ fut la demande de « bourse de collège » massive que sollicitent les parents auprès de l'établissement. Cette demande financière implique des critères socio-économiques très précis dans lesquelles évoluent les élèves en moyenne. Les données recueillies ici indiquent les perspectives socio-économiques composant le panorama social des élèves de l'établissement, posant ainsi le « décor socio-économique » dans lequel se déroula l'enquête de terrain, outre le classement de l'établissement en zone d'éducation prioritaire (ZEP). C'est dans ce contexte socio-économique en moyenne que se posa la problématique de l'usage des réseaux sociaux et de la représentation du fait religieux.

¹³³ Trente-sept pour cent des données recueillies ici, concernèrent des situations de bigamie.

CHAPITRE II Processus d'enquête de terrain : les premières observations.

II– Processus et stratégies d’enquête des réseaux sociaux.

1- Genèse d’un processus d’enquête pratique numérique.

Le collège comme lieu d’enquête ne m’est pas venu à l’idée directement. En effet tout d’abord, l’idée de création d’une enquête « numérique » à travers la constitution d’un groupe sur un réseau social – en l’occurrence Facebook, m’est apparue pertinente. Le groupe social « numérique » en question serait constitué à partir de celui que je possède *sur* Facebook¹³⁴, puis par effet « boule de neige » les utilisateurs amis inviteraient d’autres utilisateurs amis, constituant ainsi le terrain « numérique d’enquête » pour la diffusion d’un questionnaire. De plus la diffusion d’un questionnaire portant sur mon étude de recherche aurait pu être partagé à plus grande échelle *via* Facebook, par un simple calcul partant de mes amis¹³⁵ numériques. J’ai pu établir une liste d’environ quatre-vingt-dix mille personnes constituant un échantillon potentiel pour mon étude. En outre le nombre moyen d’amis « de mes amis sur Facebook » est de quatre cents personnes, ce nombre paraît conséquent. À ce propos un doute m’est apparu sur la maîtrise d’une telle enquête « numérique ».

De plus la définition d’un site d’enquête à travers l’usage d’un réseau social peut se révéler pertinent, mais dans la pratique celui-ci est aussi vaste à étudier qu’une société regroupant des millions d’individus – voire inapproprié. Pour des raisons pragmatiques et scientifiques cette stratégie d’enquête fut abandonnée après deux tentatives de mise en place. En outre cette stratégie d’enquête « numérique » a une dimension aléatoire d’un point de vue de la représentativité qui pouvait se révéler être un obstacle difficile à surmonter et à négliger. Par exemple la maîtrise de l’échantillon à travers les critères tels que : l’âge, le sexe, la catégorie sociale, la nationalité etc... est quasiment impossible avec la mise en place d’un questionnaire « viral » sur le réseau social Facebook. Mon échantillon aurait pu à la fin se retrouver avec de « gros » déséquilibres de représentativités. À titre d’exemple, sur le total des questionnaires remplis au moyen du réseau social nous aurions pu avoir soixante-dix pour cent d’hommes et trente pour cent de femme ou inversement, avec quatre-vingts pour cent d’étudiants et dix pour cent d’employé etc... De plus un autre élément complexe apparu, il concerne la gestion des données à travers la liste d’amis et de leurs amis, car certaines

¹³⁴ <https://www.facebook.com/azzdine.mellouk.3>

¹³⁵ Deux-cent vingt-cinq personnes.

restrictions dues aux règles de confidentialités propres à chaque utilisateur limitent et complexifient la mise en place d'une telle enquête. Ainsi la mise en place d'une « logistique numérique » à elle seule peut prendre des mois, la conclusion tirée est qu'une telle enquête n'est pas scientifique, car une large part de subjectivité compose sa méthodologie et sa mise en place numérique. Par conséquent j'ai l'ai donc abandonnée pour des raisons quantitatives, mais aussi qualitatives – en somme, pour des raisons pragmatiques. Malgré cela des méthodes scientifiques sur la question des réseaux sociaux voient le jour¹³⁶ et tentent de saisir les enjeux sociaux ainsi que l'opinion à travers l'espace numérique.

Il s'agit d'une tentative de construire des méthodes sociales à travers les traces numériques ou datas des utilisateurs, une sorte d'étude sociale « *algorithmique* » qui est finalement construite sur des algorithmes à but lucratifs et privés¹³⁷ régis à travers un paradigme intangible. Ainsi la mise en œuvre d'une telle méthodologie ne peut se faire sans tenir compte des enjeux politiques, économiques et sociaux des algorithmes numériques régissant l'usage des réseaux sociaux et des applications numériques. Il fallait donc trouver un espace tangible auquel attacher l'espace intangible des réseaux sociaux pour garantir à l'étude entreprise des données concrètes donnant lieux à des hypothèses *a posteriori*.

L'idée d'intégrer une institution éducative – un lycée ou un collège ZEP m'est apparue. J'ai donc choisi une stratégie d'intégration en m'inscrivant sur le site de l'Éducation Nationale¹³⁸. Les académies choisies par ordre de priorité furent Créteil, Paris et Versailles. Cette approche constituait un moyen indirect d'intégration. De plus il fut nécessaire d'optimiser mes chances d'intégration par un moyen direct. Ce moyen a été le déplacement auprès des différents collèges et lycées proches de mon lieu de résidence. Ainsi accompagné d'une lettre de motivation et d'un curriculum vitae, un contact a pu se faire entre les responsables du recrutement – les conseillers principaux d'éducation (CPE) et moi-même, qui réceptionnèrent mes demandes. Une réponse tardait à se manifester pour un éventuel entretien d'embauche– nous sommes en septembre 2013. Dans l'espoir d'obtenir un futur poste éducatif dans un établissement scolaire, la question de la stratégie d'enquêtes alternatives se posait.

¹³⁶ <http://algopol.huma-num.fr/>

¹³⁷ SADIN Éric, *La vie algorithmique: critique de la raison numérique*, L'Échappée, 2015.

¹³⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid1121/les-assistants-d-education.html>

Premièrement la distribution de questionnaires à la fin des sorties scolaires s'est posée, mais cette initiative s'est vite dissipée, car cela ne garantissait pas un suivi fiable. En outre la distribution de trois-cents questionnaires engageait trop de moyens logistiques pour des garanties pas suffisamment fiables. D'autre part, d'un point de vue « psychologique » la distribution de questionnaires à la sortie d'un établissement scolaire pouvait susciter la méfiance et la curiosité de la part des élèves, mais aussi des responsables et parents. En effet des centaines d'élèves sortent de l'établissement en fin d'après-midi généralement vers 16h 30, ce qui aurait été difficile à gérer même avec l'aide de quelques personnes, là encore pour des raisons pragmatiques cette stratégie d'enquête fut abandonnée.

Deuxièmement une autre idée se manifesta à travers l'investigation d'un espace très fréquenté par une population de jeunes. Il s'agissait de la bibliothèque universitaire de Paris 8¹³⁹ – nous sommes ici au mois de janvier 2014. D'un point de vue pratique ce lieu apparaissait propice pour mon enquête de terrain. En effet une population universitaire fréquente cet espace public, de plus il est plus acceptable d'introduire son objet de recherche auprès d'une population étudiante pour une éventuelle enquête par questionnaires ou d'entretiens. Par ailleurs ce lieu est un endroit clôt où l'entrée et la sortie sont uniques, par un accès libre sur présentation d'une carte d'étudiant ou d'une carte d'identité. Cela constituait un site d'enquête défini et intéressant pour une enquête. Ainsi la gestion logistique de l'enquête – après une observation minutieuse sur deux semaines, paraissait abordable et faisable dans un tel endroit. Dorénavant il fallait définir une date pertinente pour débiter mon enquête de terrain, à savoir ultérieurement à la période d'examen, même si pendant cette période la bibliothèque universitaire connaît un pic de fréquentation. Car, le temps pour une enquête de terrain serait perçue comme mal venu, en effet cela fut constaté *a posteriori*¹⁴⁰.

Par conséquent le choix se porta sur le mois de février de l'année 2014. Une période où débute le second semestre à la mi-février pour la plupart des départements universitaires¹⁴¹. Ainsi il fallait mettre en place une stratégie d'enquête, celle-ci était constituée des trois points suivants :

¹³⁹ <http://www.bu.univ-paris8.fr/historique-de-la-bibliotheque>

¹⁴⁰ Un test fut effectué pendant le mois de janvier entre le 6 et le 27. Période de révisions pour les partiels du premier semestre (voir document annexe n°4). Avec un refus s'élevant par certains jours à plus de soixante-dix pour cent. La moyenne sur le mois s'élevait à près de cinquante pour cent. En d'autre terme, cinq personnes sur dix en moyenne n'avait pas l'envie ou le temps de participer à une enquête de terrain.

¹⁴¹ Voir annexe n°4.

1. Par zone¹⁴², c'est-à-dire par la distribution des questionnaires selon les zones de spécialités que compte la bibliothèque universitaire¹⁴³.
2. Par sexe, autrement dit par la sélection équilibrée des personnes acceptant de participer à l'enquête. Avec cette idée d'un homme pour une femme. Une recherche de mixité serait d'autant plus pertinente pour l'enquête de terrain.
3. Par outils de communication : la personne ciblée se voit proposée un questionnaire si elle répond par l'affirmative à cette question posée : « Possédez-vous un ordinateur avec Internet ou un Smartphone connecté ? »

Ces trois critères servent de repère « empirique » afin de mener à bien la distribution des questionnaires au sein de la bibliothèque universitaire. Cette stratégie d'enquête fut mise en place à la mi-février 2014 – précisément le lundi 10 février 2014. Les moyens humains mobilisés pour cette enquête étaient au nombre de quatre personnes. La logistique comprenait soixante-dix questionnaires par personnes mobilisées, soit au total deux-cents-quatre-vingts questionnaires environ. Le coût technique, essentiellement en impression fut d'environ vingt euros¹⁴⁴. Le temps d'impression quant à lui nécessita deux heures et trente-cinq minutes – nous sommes dimanche 9 février 2014. Le début de l'enquête commença le lundi 10 février 2014. Le rendez-vous fut fixé à dix heures devant l'entrée de la bibliothèque universitaire.

L'enquête de terrain débuta dans un enthousiasme manifeste, après avoir au préalable distribué à chaque personne une série de soixante-dix questionnaires. La position par zone d'enquête fut décidée antérieurement. Pour ma part j'occupais la salle rouge – celle de la sociologie, l'anthropologie et de l'ethnologie. Les autres camarades d'enquêtes occupèrent respectivement les salles suivantes : la salle bleu – celle de la philosophie ; la salle rose – celle des arts plastiques et du cinéma ; la salle violette – celle de l'Histoire la géographie et des sciences politiques ; et finalement la salle orange – celle de la littérature, et des langues. La suite fut un demi-échec, avec un sentiment mitigé. En effet cette stratégie d'enquête fut en demi-teinte, car elle se révéla beaucoup plus complexe que prévu à gérer dans l'espace que constitue la bibliothèque universitaire, mais aussi difficile à conduire dans le temps et la

¹⁴² <https://www.bu.univ-paris8.fr/acces-par-discipline>

¹⁴³ <http://www.bu.univ-paris8.fr/>

¹⁴⁴ 2x cartouches d'encre Epson T1281 Renard – Noir, prix unitaire sur le marché environ dix euro.

gestion des retours des questionnaires. La problématique d'espace couvrait au total huit zones, la difficulté fut de gérer et traiter les retours de chaque zone, afin de connaître le nombre de questionnaires remplis ou non dans l'idée de les remettre opérationnels sur le terrain d'enquête et ainsi éviter les pertes économiques et statistiques que constituait la mise en place d'une telle enquête. Malgré cela les pertes étaient non négligeables. En effet sur la semaine d'enquête les pertes étaient de vingt à trente pour cent.

Ainsi sur la première semaine d'enquête allant du lundi 10 au vendredi 14 février 2014 le nombre de questionnaires inexploitable s'élevaient à près de quatre-vingt-sept. Cette matière inutilisable se traduisit par des questionnaires remplis à moitié ou non rendus pour la plupart, mais aussi par des altérations matérielles, des pages gribouillées ou déchirées, des questionnaires altérés qui n'ont pas pu être réutilisés auprès d'autres personnes. Le temps d'enquête pour cette première tentative fut conséquent – sur près d'une semaine pour des résultats très mitigés. En outre l'espace que couvre la bibliothèque universitaire abrite une population très disparate, et l'engagement d'une enquête mixte ne pouvait être tenu. En effet sur les questionnaires exploitables près de soixante-dix pour cent d'entre eux furent réalisés par des sujets féminins, autrement dit cette enquête fut très inégale en termes de données. Par ailleurs un autre élément – outre le sexe des individus, paraissait compromettre l'enquête de terrain. Cette donnée concernait l'âge des individus interrogés. En effet *a priori* dans une bibliothèque universitaire et par une stratégie de distribution plus ou moins dirigée et donc subjective, la marge devait s'établir autour de un à cinq ans d'écart en moyenne. Ainsi une génération subjectivement était visée celle née entre 1990 et 1995, mais il n'en était rien.

L'écart pouvant atteindre parfois quinze ans, ce résultat est apparu au final après un premier dépouillement et cinq jours d'enquête de terrain trop subjective et incertaine pour la suite des recherches. *In fine* la gestion logistique apparaissait trop complexe et les pertes trop conséquentes pour la poursuivre. Par toutes ces constatations cette stratégie fut un demi-échec et non un échec complet – comme cité plus haut, car elle a eu le mérite de montrer la complexité de la réalisation d'une enquête de terrain par les moyens humains et logistiques que cela pouvait mobiliser pour des résultats inattendus et aléatoires. En outre, cette première tentative a permis de re-questionner la stratégie d'enquête à adopter et de ne pas rester inactif sur le terrain pratique au bénéfice du champ théorique. D'ailleurs cette expérience confirme la nécessité de pénétrer un terrain défini et institutionnel – quoi de meilleur qu'un établissement scolaire pour l'enquête de terrain ?

Mais toujours aucune réponse positive ne me parvient, nous sommes à la mi-février. Entre temps il était nécessaire de penser à une autre stratégie d'enquête après deux tentatives avortées.

Cette troisième tentative se développe autour de l'idée de l'engrenage de « liens sociaux numérique ». En effet la troisième enquête de terrain prendrait appui sur un réseau social comme pour la première tentative. Sauf qu'ici un groupe « questionnaire sur les réseaux sociaux » serait créé. Le nom de ce groupe était « Facebook et Soi : petite approche de son utilisation ». Cette stratégie repose sur l'idée simple de créer un groupe et d'inviter par effet boule de neige – encore une fois, les individus à en devenir membre et par la même occasion à répondre au questionnaire, mais là encore, comme le dit l'adage populaire « jamais deux sans trois ». Cette troisième stratégie d'enquête tourna court, pour deux raisons principales. La première concernait l'adhésion aléatoire des personnes et la seconde le paramètre de filtrage. Ainsi les amis de mes amis étaient invités à devenir membre du groupe sans aucun autre paramètre de filtrage – sexe, âge, nationalité etc...

D'autre part nombreux furent les profils non touchés malgré la notification d'appel à l'adhésion du groupe. En effet, Facebook distille à travers un algorithme une multitude d'informations propres à chaque profil. Ainsi l'appel à l'adhésion de mon groupe d'enquête peut se « noyer » dans l'amas d'informations et par conséquent devenir invisible à son destinataire. La seconde raison de l'échec fut le caractère aléatoire de la démarche. En effet sans filtrage d'enquête l'invitation pouvait concerner – comme cité plus haut, un potentiel de profils de quatre-vingt-dix mille individus. Ainsi à titre d'exemple, le groupe d'adhérents pouvait se voir composé de quatre-vingts pour cent d'hommes et seulement vingt pour cent de femmes. Un autre élément aléatoire et non maîtrisable concerne l'âge des individus ciblés, avec pour conséquence de se retrouver avec un âge médian non pertinent pour l'enquête de terrain. D'autres éléments comme par exemple l'adhésion au groupe, mais sans toutefois répondre au questionnaire pouvaient rendre fastidieuse la réalisation d'une telle investigation numérisée. Cette troisième tentative d'enquête démontra toute la complexité d'une enquête à travers un cadre numérique. En effet comme le souligne Patrick Champagne dans son ouvrage *Faire l'opinion*¹⁴⁵, la démarche numérique intègre trop de paramètres aléatoires et subjectifs influençant ainsi durablement l'étude comme lors d'un sondage, car ils se basent

¹⁴⁵ CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion : le nouveau jeu politique*, Édition de Minuit, collection le sens commun, Paris, 1994.

fondamentalement sur les mêmes procédés. Ainsi l'idée d'une enquête à travers un réseau social en partant justement de celui-ci peut-être une méthode d'enquête pertinente d'immersion, mais aux résultats subjectifs et polysémiques très fortement orientés.

Ainsi l'enquête de terrain – après ces tentatives infructueuses, était au point mort par faute de données d'enquêtes empiriques pertinentes sur l'objet de recherche après plus d'un an d'études.

2 - Le collègue : un long processus d'intégration.

Le vendredi 7 mars Madame G, conseillère principale d'éducation d'un collège parisien me fit savoir de la contacter au plus vite. Or nous étions vendredi après-midi, le collège était fermé. Je dus attendre le lundi matin. Madame G. me demanda mes disponibilités hebdomadaires pour un entretien concernant un poste d'assistant pédagogique et d'éducation¹⁴⁶ au sein de l'établissement. Manifestant mon intérêt pour ce poste un entretien fut fixé au jeudi 6 mars 2014 à 13h. Le jour j après une présentation auprès de la gardienne de l'établissement, celle-ci me dirigea vers le bureau des CPE. Arrivée à destination, un dialogue s'engagea¹⁴⁷.

Lundi matin comme convenu je pris mon téléphone pour appeler le collège en question, dans un premier temps la concierge du collège me demanda le motif de mon appel, puis transféra mon appel à Madame G, qui se présenta et me demanda mes disponibilités hebdomadaires pour un entretien concernant un poste d'assistant pédagogique et d'éducation¹⁴⁸ au sein de l'établissement. Manifestant mon intérêt pour ce poste un entretien fut fixé au jeudi 6 mars 2014 à 13H. Le jour j après une présentation auprès de la gardienne de l'établissement, celle-ci me dirigea vers le bureau des CPE. Arrivée à destination, un dialogue débuta¹⁴⁹.

Une personne rentra dans le bureau sans frapper à la porte, c'était la principale du Collège, Madame D qui se joignait ainsi à nous. Elle se présenta d'un ton ferme et assuré auprès de moi, tout en me serrant la main. Puis elle s'adressa aux CPE en leurs demandant : « *Si l'entretien était fini ou pas encore ?* ». Madame V lui répondit : « *qu'il était sur le point de se finir, et que heureusement nous ne l'avions pas attendu* ». La principale rit aux éclats puis leur dit qu'elle était au téléphone avec le rectorat. Ainsi, se termina mon entretien d'embauche. En outre les CPE me demandèrent mes disponibilités hebdomadaires pour un éventuel temps partiel. Je leur soumis ma préférence du jeudi et du vendredi, ce qui correspondait à ma charge de travail pour la réalisation de ma thèse. En effet avec deux jours par semaine de terrain pour ma recherche, cela me paraissait se coordonner en amont avec un travail plus classique de recherche universitaire. Par ailleurs pendant l'entretien je ne fis

¹⁴⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>

¹⁴⁷ Voir en annexe n°5 dialogue retranscrit.

¹⁴⁸ <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>

¹⁴⁹ Voir en annexe n°5 dialogue retranscrit.

aucune référence à ma recherche universitaire pour ne pas la compromettre ou être sous quelque tutelle, je voulais mener une enquête de terrain sereinement sans aucune interférence d'ordre hiérarchique ou administratif altérant ma recherche. L'entretien d'embauche se termina et je repartais confiant, mais bon avec l'idée en tête : « on sait jamais » ; autre moyen de se rassurer.

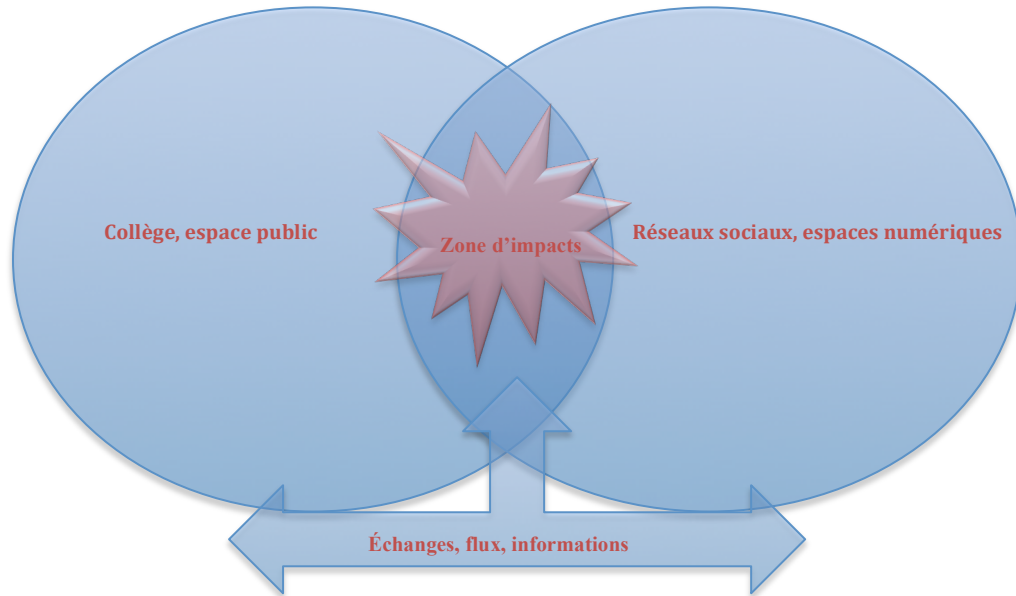
La réponse ne tarda pas à venir, madame G m'appela dans la journée quelques heures après l'entretien et me proposa de commencer le travail le lendemain matin à 7H45 précise. Enfin, un terrain d'enquête s'offrait à moi et je pouvais ainsi passer à un autre stade de ma recherche avec toujours cette dialectique en tête théorie-pratique, terrain d'enquête-théorie. Par conséquent j'avais en tête de pouvoir concilier un travail pédagogique avec les élèves et travail de terrain pour ma recherche, mais que surtout mon enquête ne devait pas nuire à ma tâche première qui était celle auprès des élèves du Collège Daniel Mayer. Ainsi il fallait trouver une stratégie d'enquête qui me permettait d'accomplir ma mission « publique » d'éducation en complément de ma recherche universitaire. À cet égard je me donnais quelques semaines de prise de contact avec mon « site » de recherche avec pour seuls « outils » un petit livret de note et un critérium, afin de recueillir des informations et de trouver les moments, les failles, les interstices, les couacs empiriques nourrissant par la suite l'étude théorique.

Disposant d'un terrain d'enquête me permettant de vérifier mes hypothèses sur la question des réseaux sociaux et de leur utilisation par les élèves. Le schéma suivant résume l'idée directrice de la recherche et qui se vérifia par la suite au sein de l'établissement, son élaboration fut en grande partie inspiré des travaux de Jean-Paul Payet sur les institutions scolaires. De plus les travaux de Jean-Paul Payet préfigurent très bien les différents champs propres à l'élève. Les deux plus importants champs et qui ressortent fortement des travaux de Jean-Paul Payet sont *l'Institution scolaire*¹⁵⁰ en général et *la maison*¹⁵¹ en particulier. *Quid du champ numérique des élèves ?* Le schéma suivant évoque une nouvelle aire à l'ère numérique dans laquelle évoluent les élèves dorénavant :

¹⁵⁰ PAYET Jean-Paul, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

¹⁵¹ CHARTIER Marie, PAYET Jean-Paul, « Comment ça se passe à la maison ? » *Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents*, Revue Française de Pédagogie, 187, 23-33, 2014.

Schéma théorique 4



Ce schéma résume l'idée de superposition des différents « lieux » qui s'entremêlent, s'entrechoquent autour de la pratique de réseaux sociaux par une collégienne ou un collégien. Ce schéma montre deux espaces bien distincts au départ – l'un « réel » qui regroupe le collège, la classe, les camarades de classes, les amis, les professeurs, les personnels d'éducation, la cour de récréation, la sortie du collège etc.... C'est l'espace de socialisation de l'élève, ce qui est nommé dans la sphère : « Collège, espace public ». Le second espace concerne la pratique des réseaux sociaux que l'élève utilise pour sa socialisation « numérique ». Cela peut regrouper ses différents réseaux sociaux, mais surtout la plateforme numérique que l'élève se « construit » à travers son espace numérique. Avec la mise en perspective de son appartenance à un groupe ou plusieurs, à ses amis, à ses photographies, à ses vidéos, à ses articles, ses commentaires, ses « likes », ses applications numériques etc.... ceux-ci sont illustrés par la sphère : « réseaux sociaux, espaces numériques ».

La flèche tri-directionnelle indique quant à elle, les échanges, les va-et-vient entre l'espace numérique et l'espace « réel » d'un(e) élève. En effet cela concerne l'interaction qui agit entre l'espace numérique et l'espace scolaire de l'élève. Autrement dit les informations circulent, mais aussi les effets et les conséquences que cela peut exercer sur les différents espaces de l'élève sur le plan « réel » ou « numérique ». Il y a là de nombreux exemples que je mentionnerai *a posteriori*. Par ailleurs le schéma ci-dessus montre également l'entremêlement des deux espaces : l'espace public et l'espace numérique de l'élève. Cet espace nommé « zone d'impacts » sur le schéma évoque cette interaction spatiale.

Cette aire « hybride » superposée entre un espace « réel » et « numérique » sera l'objet de mon enquête de terrain. Ainsi je tenterai de montrer l'importance de cette « zone » dans la construction des représentations sociales et identitaires de l'élève à travers l'interaction de ses espaces « virtuels » et réels – la *trans-espace* de l'élève. En outre ce schéma établit *a priori*, est un guide théorique pour la mise en place d'une stratégie empirique.

Ce schéma théorique en tête, puis le terrain d'enquête concret, ma recherche empirique pouvait ainsi commencer avec une certaine allégresse de ma part. En effet l'Institution scolaire est « *un lieu où se nouent des formes de relations sociales déterminées et où se jouent des rapports singuliers au savoir et au pouvoir (...)* »¹⁵². Selon le sociologue français Bernard Lahire, les rapports de socialisation de l'école peuvent s'analyser à l'aune des pratiques scolaires – à travers les formes d'écriture notamment¹⁵³. La pertinence de l'ouvrage du Bernard Lahire, réside dans l'objet même de son analyse. En effet, le sociologue met en avant les pratiques d'écriture vectrice de socialisation scolaire.

¹⁵² LAHIRE Bernard, *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, PUF, Rennes, 2008, p 23.

¹⁵³ *Ibid*, p 24.

« Je me suis efforcé de saisir la forme scolaire de socialisation comme une forme sociale tramée par des pratiques d'écriture et supposant la constitution de savoirs scripturaux ; formes sociales rendues nécessaires par la généralisation des cultures écrites dans les multiples domaines de pratique »¹⁵⁴.

De plus la socialisation numérique à travers les réseaux sociaux et les formes d'écriture qui en résultent est, selon mon hypothèse partie intégrante du *trans-espace* de l'élève, Car celui-ci traverse les deux espaces au travers des informations qu'il/elle publie, partage ou transmet. Cela lui permet de se socialiser *in situ* et *ex situ* au milieu scolaire.

L'étude de Bernard Lahire est pertinente et met en relation la pratique de l'écriture à travers l'institution scolaire et les formes de représentations et d'inégalités qui en découlent. Autrement dit les normes, les « *codifications* »¹⁵⁵ des savoirs passent par l'écriture et l'apprentissage de celui-ci. À ce propos « *Le mode de socialisation scolaire est donc intimement lié à la nature scripturale des savoirs à transmettre* »¹⁵⁶. L'analyse du sociologue peut-elle se porter sur la pratique « *scripturale* » des réseaux sociaux ? Au-delà même à travers les échanges des SMS de plus en plus conséquents ?

Cela ne sera pas l'idée de ma thèse, mais il y a là un sujet à approfondir à une époque où les échanges de mails et de SMS se comptent par millions à chaque seconde¹⁵⁷. En effet la pratique de l'écriture à travers les réseaux sociaux érige de nouvelles formes de socialisation et bousculent certaines normes scripturales. Mon objet de recherche ne va pas tenter d'analyser les pratiques scripturales à travers les réseaux sociaux et les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) en particulier, mais plutôt la représentation et la réception que s'en font « les élèves d'un collège » – expression préférée pour désigner le public de mon enquête de terrain, et non pas « jeunes » qui est une catégorie très large.

¹⁵⁴ *Ibid*, p 24.

¹⁵⁵ *Ibid*, p 25.

¹⁵⁶ *Ibid*.

¹⁵⁷ <http://www.planetoscope.com/Internet-/1024-nombre-d-emails-envoyes-dans-le-monde.html>

Une fois ces considérations théoriques à l'esprit, l'enquête de terrain débuta avec pour seul outil d'analyse un petit livret et un criterium dans la poche pour la première semaine – celui-ci me servira tout au long de l'enquête. Les premières semaines m'ont servi de « rounds » d'observation, en effet *la sociologie est un sport de combat*¹⁵⁸, mon premier contact avec l'Institution scolaire fut celui avec la gardienne de l'établissement. Celle-ci se présenta à moi de façon « bienveillante » – sachant que j'étais un nouveau dans l'équipe d'éducation. Elle me présenta « le rituel » des trousseaux de clefs et du registre : les deux éléments sous son autorité directe. En outre elle m'expliqua son rôle dans l'établissement à travers la gestion du standard téléphonique du collège et son rôle de médiation entre les parents, les élèves et l'établissement scolaire.

Le « rituel » du registre et des trousseaux de clefs consistent à noter sur un registre auprès de la gardienne son nom, sa fonction dans l'établissement et la couleur des trousseaux prêtés pendant la journée. Ensuite la gardienne m'indiqua le bureau des assistants d'éducatrices (AED) qui se trouve au rez-de-chaussée à la droite de l'entrée principale du collège. Le trousseau de clefs ouvre ce bureau comme me l'indique la gardienne, puis elle me souhaita une bonne journée et me laissa m'installer tranquillement dans mon lieu de travail. À cet endroit il y avait un bureau sur lequel étaient disposés un ordinateur et de nombreux documents papiers rangés dans des bannettes plastiques, ainsi que deux armoires métalliques et trois grands tableaux – deux tableaux de Liège en pin et un tableau blanc à feutre *Velléda* sur lesquels étaient accrochés plusieurs documents papiers administratifs et informationnels. En outre il y avait cinq chaises larges regroupées au milieu du bureau autour d'une table vide. Quelques dizaines de minutes après mon installation, une personne pénétra dans le bureau et me salua, il s'agissait d'un jeune homme qui se présenta à moi. Il s'agissait d'Anthony, il est étudiant en histoire à la Sorbonne ; il m'indiqua aussi lors de notre premier contact, que cela faisait trois ans qu'il occupait cette charge d'AED au sein du collège Daniel Mayer. Il l'avait l'air sympathique et disponible à m'aider éventuellement. Par la suite les deux CPE arrivèrent à huit heures moins vingt et me saluèrent rapidement tout en rejoignant leurs bureaux respectifs – à une dizaine de mètres en face de celui des AED. L'heure de la prise de service arriva, elle est fixée à 7h45 pour les AED. En effet, le collège est rythmé par deux sonneries chaque heure. La première et la seconde à cinq minutes d'intervalle : à 7h55 c'est le retentissement de la première sonnerie celle qui marque l'ouverture de l'établissement, la

¹⁵⁸ Référence ici au documentaire de Pierre Carles, *La sociologie est un sport de combat*, 2001, 2h26.

seconde est celle de 8h00 qui indique l'entrée en classe des élèves avec les enseignants. Par ailleurs chaque AED a une tâche bien précise dans l'établissement entre chaque heure et une position établit par les CPE. Afin de connaître à chaque tranche horaire les charges et les objectifs des effectifs d'AED sous leurs responsabilités directes.

Pour mon premier jour la consigne est d'observer et de suivre Anthony, le « doyen » des AED – par son expérience. Ainsi la journée au sein de l'établissement continua et mes outils d'enquête – un livret et son critérium fixé à ma poche prêt à me servir. À cet égard suivant la consigne, j'observai Anthony et je notais sur le livret nos moindres faits et gestes. Ainsi notre première tâche a été la gestion de l'entrée des élèves lors de la première sonnerie du matin – celle de 7h55. Le règlement intérieur du collège codifie l'entrée dans l'établissement par la présentation du carnet de correspondance aux personnels éducatifs présents lors de l'ouverture – généralement un AED ou deux. Par ailleurs certains élèves oublièrent leurs carnets de correspondances pour « x » raisons. Ces élèves furent priés de se diriger vers les bureaux des CPE pour régler ce manquement. Cette fonction ne relevait donc pas de la charge des AED, ce que me confirma Anthony.

Par la suite les élèves se dirigent vers les escaliers menant dans les salles de classe. Le collège compte environ quinze salles par étage, l'établissement en compte quatre. Une fois l'entrée des élèves effectuée, Anthony m'invita à prendre place dans le bureau des AED afin de m'expliquer certaines choses concernant les rôles des AED – communément appelés « surveillants » ou « pions ». Pour cela, Anthony prit l'emploi du temps des AED et commença à m'expliquer amicalement, les étapes et les consignes à suivre.

Chaque jour de la semaine disposait d'un schéma de charges bien précises. À titre d'exemple, le vendredi mes tâches éducatives sont chronologiquement les suivantes : la première heure de mon service j'occupe l'étage trois du bâtiment de l'établissement pour orienter les élèves vers leurs salles de classes respectives. Ensuite je poursuis à l'étage un, puis mon service se déroule dans la cour pendant la récréation et finalement pour la dernière heure de la matinée, ma charge se trouve à l'étage quatre. Par la suite mes charges et celles de mes collègues AED consistent à orienter les élèves demi-pensionnaires vers la cantine par ordre de classe. Les externes sont quant à eux dirigés vers la sortie du collège. Après cela une pause de vingt minutes nous est accordée pour déjeuner. En début d'après-midi je m'occupe de la gestion du portail – cela consiste à filtrer l'entrée des élèves externes sur présentation du carnet de correspondance et éviter ainsi tout intrus dans l'établissement. Ensuite j'occupe les étages

trois et quatre, puis l'étage deux et finalement en fin de service je me charge à nouveau de la gestion du portail – lieu où les élèves crient leur joie avant d'être en week-end. En milieu de journée, le secrétaire de l'établissement – Pierre V, me demanda par téléphone et me pria de monter à son bureau afin de signer le contrat d'embauche assortie d'une période essai d'un mois.

Par ailleurs durant la prise de mon service, je fis la connaissance d'autres AED. Il y eut tout d'abord Samira une étudiante en licence d'espagnol, puis Maturin qui fait des études européennes à l'université de Paris 8, ensuite Francesco un étudiant belge qui fait des études d'Histoire à la Sorbonne dans le même département universitaire qu'Anthony – d'où leur proximité manifeste lorsqu'ils se saluèrent. Quelque temps après, je fis la connaissance de Clémence – une étudiante en anglais à la Sorbonne, très engagée et adhérente au syndicat étudiant Sud. Et finalement il y eut Lama une AED recrutée quelques jours avant moi. Ainsi l'équipe éducative du collège était composée de six assistants d'éducation composée en très grande majorité d'étudiant.

Au fur et à mesure de la journée et des tâches effectuées, je fis connaissance également avec l'ensemble du personnel du collège. À commencer¹⁵⁹ par Fadia et son équipe qui sont chargés de la propreté et de ménage au sein de l'établissement. Puis dans l'ordre je fis la connaissance du secrétaire de l'établissement Pierre et de son adjointe Mireille, la principale de l'établissement Madame D – rencontrée lors de mon entretien d'embauche, puis la principale adjointe Madame B Madame G chargé de l'intendance de l'établissement, l'infirmière de l'établissement Madame T et Joël le technicien du collège chargé en somme de la maintenance technique de l'établissement. Durant la pause déjeuner j'ai pu rencontrer l'équipe de Madame B qui s'occupait de la cantine de l'établissement et de la distribution des repas aux élèves demi-pensionnaires. Entre temps je fis la connaissance de quelques enseignants de l'établissement : Monsieur B – professeur d'anglais, Monsieur D – professeur d'histoire-géographie, Monsieur P – professeur de mathématiques, et Madame L – professeur d'éducation physique. Plus tard dans la journée je fis la connaissance de l'assistante sociale affectée à l'établissement Madame H et d'Alexandre responsable de « l'Action Collégien », dit « l'action CO » – organisme attaché à l'établissement et à la Mairie de Paris, dont la mission est de mettre en place des activités périscolaires dans l'établissement ou en dehors, à

¹⁵⁹ Mise à part les CPE – Madame V et Madame G, dont je fis la connaissance antérieurement.

travers notamment des sorties scolaires et des voyages ludiques. Ainsi, à la fin de la journée j'avais pu faire la connaissance avec l'ensemble du personnel de l'établissement, et par conséquent, compter que nous sommes – mise à part l'équipe enseignante, une vingtaine de personnes adultes pour l'encadrement d'environ quatre-cents élèves¹⁶⁰.

À la fin de cette première journée, madame V vint me voir au moment de la remise du trousseau de clefs marquant la fin du service et me demanda d'un ton magnanime : « *si la journée s'était bien passée ?* », je répondis par l'affirmative puis elle me souhaita un bon weekend et me dit : « *à la semaine prochaine* » à quoi, je répondis « réciproquement ».

Cette première journée me permettait de cerner les tâches et devoirs relevant plus ou moins des AED et par conséquent des attentes exigées de la hiérarchie, mais au bout de ma troisième semaine de charges tant éducatives, que administratives et pédagogiques, j'ai pu réfléchir concrètement à la mise en place d'une stratégie d'enquête appropriée, avant de poursuivre, il est nécessaire d'évoquer les éléments supplémentaires qui me sont apparues sur le terrain et auxquelles je n'avais pas songé théoriquement. Ces éléments se constituent en deux parties, l'une psychologique et l'autre logistique. Dans la première il est vite apparu des complexités dans le contact avec de jeunes mineurs – pré-pubère ou adolescent en majorité. En effet la tranche d'âge d'un collège se situe entre onze et quinze ans. Donc il fut nécessaire de prendre en compte les caractéristiques « psychologiques » de chaque élève¹⁶¹ pour les besoins de mon enquête de terrain et par conséquent adapter une approche la plus consensuelle possible. En outre je ne connaissais pas encore la majorité des élèves du collège.

De plus je décidai d'une approche groupée pour mon enquête de terrain, cette approche se présente à travers la classe où se constituent par groupe d'élèves. Cette approche paraissait la plus pragmatique, car elle ciblait un groupe ou une classe bien déterminé et donc – d'après mes observations, aisé à situer puis à regrouper ultérieurement. Les détails de la méthode seront évoqués par la suite. Le second élément qui apparaissait était d'ordre logistique. En effet comment distribuer trois-cent questionnaires sans faire d'obstructions scolaires, pouvant

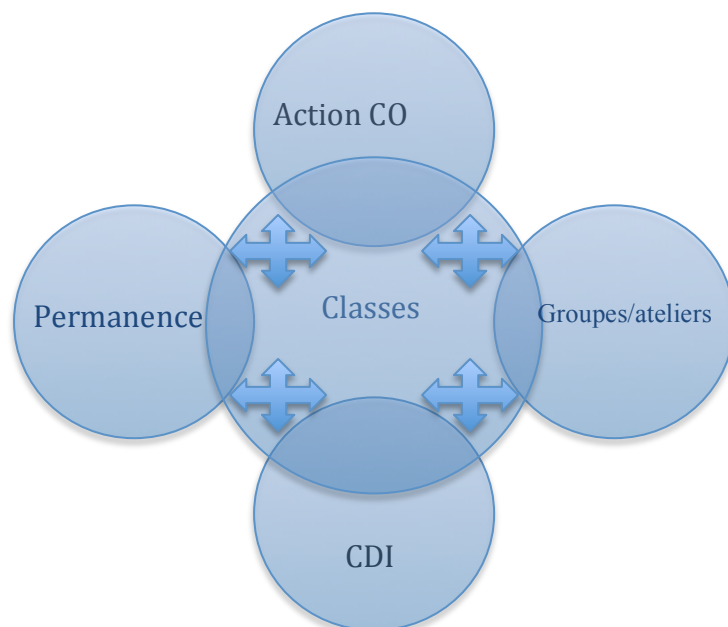
¹⁶⁰ Voir annexe n° 6.

¹⁶¹ Je pense ici, aux notes que je pris. En effet, certains élèves étaient extravertis ou introvertis. Certains furent plus ou moins timides ou avenants ; d'autres étaient turbulents et même parfois agressifs avec les adultes de l'établissement. En outre, il y avait des élèves intégrés à des groupes – soit par classe, ou bien par quartiers ou encore par affinités. Je notais aussi, que quelques-uns ou unes étaient solitaires. Toutes ces considérations étaient inhérentes à mon enquête et me permettaient de comprendre et d'observer les comportements très disparates des élèves du collège.

gêner les élèves ou les équipes enseignantes, pédagogiques et administratives de l'établissement ? Il n'y avait pas de réponse ou d'idée sur lesquelles je pouvais m'appuyer. De plus les deux éléments sont distincts mais fortement liés.

La solution ne viendra que par une méthode d'enquête surmontant les deux, mais sur cinq jours de terrain – étalés sur trois semaines, je n'avais pas trouvé la solution. D'ailleurs les vacances scolaires du printemps débutèrent et cela marqua la première pause de mon enquête. Ces vacances tombaient bien, car je pouvais ainsi faire un premier bilan et faire évoluer mon objet de recherche suite aux observations faites sur le terrain et aux nombreuses notes que je pris pendant ces trois semaines. J'ai pu construire en outre, un schéma me permettant – le cas échéant, de construire un « plan d'attaque » pour mon enquête de terrain. Cela regroupe les lieux ou une classe peut se trouver disponible pour une enquête de terrain sans nuire aux priorités éducatives de l'établissement. Le schéma d'enquête ciblait les espaces de l'établissement suivants :

Schéma théorique 5



Ce schéma montre les différents lieux observés et donc les multiples angles d'attaque pour la distribution d'un questionnaire. En outre les flèches cardinales du milieu évoquent les interactions possibles entre ces lieux scolaires où les élèves peuvent se « soumettre » à un questionnaire nécessitant dix minutes environs. Autrement dit, je ferai part ultérieurement des opportunités de distribution qui peuvent s'offrir à une enquête.

Au retour des vacances de printemps, le 5 du mois de mai 2014, plusieurs évènements allaient « chambouler » mon planning d'enquête. En effet plusieurs jours fériés¹⁶² survenaient en milieu de semaine au plus grand bonheur des élèves, et cela retarda mon étude empirique. En outre une charge de travail supplémentaire vint s'ajouter – la préparation du brevet des collèges pour les classes de troisième. La préparation de cet examen marquant la fin du collège pour les classes de troisièmes mobilisa énormément l'équipe éducative de l'établissement. En effet toute l'équipe des AED fut mobilisée pour la mise en place de l'examen, à travers une logistique conséquente. Cette logistique comprenait du travail administratif, de la manutention, du conseil, de l'accueil et de la surveillance. Le travail administratif concernait le tri et la constitution des dossiers scolaires des élèves de troisième – soit au total quatre classes de vingt-deux à vingt-quatre élèves, ainsi que la correspondance postale entre le collège et les différents lycées choisis par l'élève – trois vœux par élève. La manutention concernait essentiellement l'aménagement des salles d'examens pour le brevet – soit quelques centaines de tables et chaises.

Le conseil et l'accueil s'adressaient principalement aux parents d'élèves sous forme téléphonique ou lors d'un déplacement au collège. Les questions concernaient l'organisation de l'examen et de l'orientation académique des élèves. À cet égard souvent seuls les CPE et la direction étaient en mesure de répondre aux attentes des parents. Quant au dernier volet logistique, il s'agissait exclusivement de la sécurité des élèves – sous forme de surveillance aménagée à l'intérieur de l'établissement entre les classes de troisième qui passèrent l'examen et le reste des classes finissant l'année scolaire. La surveillance organisée sur quatre étages mobilisa l'équipe des AED au complet et réduira mes perspectives d'enquêtes. Par conséquent ma charge au travail ne devait être gênée par mon enquête de terrain garantissant le bon fonctionnement de l'équipe éducative. Ainsi mon enquête de terrain fut retardée. Paradoxalement, c'est pendant cette période que je saisis la méthodologie à entreprendre pour

¹⁶² Il s'agit ici du jeudi 1 mai 2014 jour de la fête du travail, mais aussi, le jeudi 8 mai 2014 marquant l'armistice de la Seconde Guerre Mondiale du 8 mai 1945. Il y eut également, le jeudi de l'ascension du 29 mai 2014.

appliquer mon enquête de terrain. En effet suite à l'absence d'un collègue je pris là l'occasion d'assurer l'une de ses permanences quotidiennes. Une permanence consiste à garder les élèves d'une classe dont l'absence du professeur est signalée et constitue un moment « d'agitation » comme l'évoque l'Académie de Paris¹⁶³ sur son site Internet. De la sorte, mon enquête de terrain allait s'établir pendant les heures de permanence constituant un lieu propice d'enquête et d'échange avec les élèves.

Tous les avantages semblaient être réunis lors d'une heure de permanence : les élèves sont de la même classe, nous disposons d'un lieu fixe et d'une salle de classe. De plus l'enquête n'allait pas gêner ma charge éducative en tant que AED de l'établissement, ce qui est un élément très important pour la démarche. En effet pendant une heure de permanence la charge consiste à gérer l'agitation des élèves compte tenu de l'ennui que cela engendre durant une heure. Rare à ma connaissance étaient les élèves voulant travailler leurs devoirs pendant cette heure « libre imposée » sur l'agenda ou par l'absence d'un enseignant. À cet égard la proposition de répondre à un questionnaire sur la pratique des réseaux sociaux enthousiasma une grande majorité des élèves de la classe. L'intérêt manifeste des élèves me convainquit définitivement de mettre en place mon enquête durant les heures de permanence. Jusqu'à ce jour je n'avais pas assuré de surveillance de permanence, les CPE ayant jugé nécessaire que dans un premier temps, je me familiarise avec les élèves et l'établissement, car la gestion d'une permanence est un moment parfois « tendu » et délicat à gérer pour un nouvel AED.

À ce propos je fis ma première permanence le jeudi 15 mai 2014 entre 8h55 et 10h10 en remplacement d'un collègue. Celle-ci se passa très bien dans l'ensemble autrement dit, les élèves n'étaient pas trop agités et bruyants. De plus pour surmonter l'ennui, je leur avais demandé de m'écrire sur papier les noms des professeurs qu'ils apprécient et de ceux qu'ils n'apprécient guère – ainsi que les raisons et les arguments, ce à quoi ils/elles s'employèrent avec malice et l'exercice fut effectué par l'ensemble des élèves avec un investissement manifeste. Cette mise en situation avait pour but d'observer le comportement des élèves face à un exercice écrit prenant en compte leurs points de vue et leurs sentiments, afin de les soumettre plus tard à l'exercice du questionnaire. Ce fut ma première et dernière permanence dans l'établissement, car avec la fin de l'année scolaire et l'organisation du brevet des

¹⁶³ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_901657/gestion-des-heures-de-permanence

collèges dans l'établissement plus aucune occasion ne se présenta à moi. De plus je dus remettre mon enquête de terrain à la rentrée scolaire suivante – soit septembre 2014, mais je disposais d'un lieu défini pour mon étude empirique. Par ailleurs un problème se posa avant le début des grandes vacances d'été.

Comment faire pour distribuer un questionnaire à toutes les classes de l'établissement ? En effet toutes les classes n'ont pas des heures de permanence les jours de mon service – le jeudi et le vendredi. Devais-je mettre dans la confiance des collègues ? Je n'avais pas encore de solutions à cette problématique. Entre temps, je soumis mon projet à la principale de l'établissement Madame D qui me donna son feu vert après avoir consulté mon questionnaire et mes explications théoriques sur le sujet. Par ailleurs, j'avais la certitude de continuer ma charge au sein de l'établissement, car la principale reconduisit mon contrat à durée déterminée (CDD) pour l'année scolaire suivante – soit un contrat allant jusqu'à septembre 2015.

La période du brevet mobilisa toute l'équipe éducative de l'établissement. Dans l'ensemble tout se déroula bien. Les élèves de troisième passèrent leur examen au deuxième étage après l'aménagement des salles de classes. Les autres élèves partirent en vacances pour la plupart avec une tolérance administrative, car les cours sont normalement dispensés jusqu'au 30 juin 2014. Les quelques élèves – une dizaine, qui restèrent étaient pris en charge par Alexandre de l'action collégien. L'organisation et la période d'examen du diplôme national du brevet allèrent du 16 au 30 juin 2014. Par la suite, les charges administratives demandées furent d'organiser les orientations des élèves et la remise des résultats du brevet. C'est ainsi que je fis la connaissance de madame N – la psychologue et conseillère d'orientation du collège. D'ailleurs les AED ne sont pas chargés de cette tâche. Les résultats du brevet et l'admission au lycée sont à la charge de la principale, de la principale adjointe, des CPE et de la conseillère d'orientation. Cette période se déroula très bien dans l'ensemble et la majorité des vœux d'orientation furent acceptés par les lycées généraux et professionnels. À cet égard une élève fut acceptée au prestigieux lycée Louis Le Grand de Paris, pour la plus grande joie de la direction et de toute l'équipe pédagogique de l'établissement classé ZEP. Dans l'ensemble le taux de réussite au diplôme national du brevet fut de soixante-trois pour cent. À ce propos le collège Daniel Mayer se situe très en dessous

de la moyenne générale du taux de réussite qui est de plus de quatre-vingts¹⁶⁴. À titre d'exemple pour l'année 2013, comme il est mentionné sur le site du Ministère de L'Éducation¹⁶⁵ toutes séries confondues le taux de réussite fut supérieur. Le tableau¹⁶⁶ suivant montre les taux de réussite des années précédentes du collège Daniel Mayer Paris 18^{ème} :

Taux de réussite au Brevet des Collèges

Session	2009	2010	2011	2012	2013
Taux de réussite	65.4	65.6	55.6	69.3	67.5

En outre il ne sera pas question dans ma thèse des contradictions et des limites du système scolaire français malgré les nombreuses notes prises dans ce sens durant mon enquête de terrain. De grands noms de la sociologie française les ont déjà très bien démontrées¹⁶⁷ et le collège Daniel Mayer s'inscrit pleinement dans ces dynamiques illustrant les difficultés structurelles et pédagogiques de l'Institution scolaire¹⁶⁸.

¹⁶⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid59753/diplome-national-du-brevet-2014-pres-de-deux-tiers-des-candidats-ont-une-note-inferieure-a-la-moyenne-a-l-epreuve-de-mathematiques.html>

¹⁶⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid59753/diplome-national-du-brevet-session-2013-le-taux-de-reussite-se-stabilise-a-85.html>

¹⁶⁶ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_588804/portail-repertoire-des-etablissements

¹⁶⁷ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Raymond Boudon, Bernard Lahire, Christian Baudelot, Roger Establet, Bernard Charlot etc ...

¹⁶⁸ PAYET Jean-Paul, *L'école et la construction de la citoyenneté*, In VAN ZANTEN Agnès, *La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP, 1997.

3- Études de terrain : stratégies d'investigations en milieu scolaire.

Le jour de la pré-rentrée scolaire – le 28 et 29 août 2014, beaucoup de changements se produisirent. En effet plusieurs départs eurent lieu par principe de mutation. Ainsi La principale obtint du rectorat sa mutation dans le Val d'Oise, la principale Adjointe fut mutée en Seine-Saint-Denis, une des CPE, Madame V obtint un poste dans un lycée professionnel à Paris. De plus plusieurs enseignants obtinrent une mutation dans d'autres établissements. Par conséquent la pré-rentrée fut un moment pour la direction de se présenter et d'établir un « cap » éducatif pour l'établissement et ainsi permettre d'établir de meilleures perspectives éducatives et pédagogiques, malgré un redécoupage administratif non obtenu¹⁶⁹.

Les changements de direction et d'une partie de l'équipe éducative – plus de soixante-dix pour cent du personnel pédagogique de l'établissement, marquent les difficultés à moyen et long terme des stratégies éducatives et pédagogiques à tenir de manières stables et pérennes. Ce constat fut partagé par l'ensemble de l'équipe lors des réunions de la semaine de pré-rentrée qui eurent lieu du 28 août au 5 septembre 2014. Par ailleurs il fallait revoir tout l'agenda de l'équipe éducative pour cette nouvelle année, autrement dit mes tâches et mon emploi du temps allaient peut être changer à mon désavantage, pour ma plus grande crainte. Lors de la seconde semaine de rentrée scolaire une réunion s'est tenue entre la direction, les CPE et les AED, outre les présentations de chacune et chacun, il fallut trouver un accord autour de l'emploi du temps et des vœux de chacun et chacune, avec les départs de Clémence, Samira, Maturin puis d'Anthony et de Lama. L'équipe AED fut totalement renouvelée. À ce propos lors de la réunion chacun d'entre nous a pu trouver une tranche horaire et journalière adaptée à son agenda hebdomadaire puis cela fut validé par la direction et les CPE. Ainsi je conservais les jeudis et les vendredis pour la reprise de mon service. Par ailleurs je fis la connaissance des nouvelles personnes recrutées qui furent intégrés dans l'équipe éducative – Mounia, Jasmine, Marine et Jade. Quatre jeunes femmes enthousiastes à l'idée d'intégrer l'équipe AED avec beaucoup d'idées manifestées par les nombreuses questions qu'elles posèrent à la direction pendant la réunion – une réunion qui dura deux heures et trente minutes. Ce « zèle enthousiaste » exprimé par une partie de l'équipe éducative et pédagogique plut à la direction et aux CPE. Mon enquête pratique débuta ainsi, à la fois dans le changement et la continuité propre aux difficultés d'un établissement ZEP.

¹⁶⁹ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/12/08/01016-20141208ARTFIG00005-redecoupage-des-zep-ce-college-parisien-oublie-en-proie-a-la-violence.php>

Le moyen le plus adéquat pour mon enquête de terrain - comme mentionné plus haut, fut la mise en place d'un questionnaire. En effet le questionnaire est le moyen le plus efficace pour obtenir des données concrètes et précises sur des collégiens, ainsi que leurs usages des réseaux sociaux numériques le tout constituant des dynamiques. Par ailleurs entre la mise en place du questionnaire et le début concret de l'enquête près de huit mois furent nécessaires. Ainsi de manière pragmatique, le questionnaire fut l'outil d'enquête le plus justifié et pertinent pour mon étude. La mise en place d'un guide d'entretien avec l'objectif de m'entretenir avec près de cent élèves aurait été « impossible » depuis les situations pratiques observées. En outre le cadre du collège ne s'y prête absolument pas, ainsi que la charge que j'occupe au sein de l'établissement.

L'angle d'attaque fut pour moi le moment des permanences, lorsque qu'un enseignant est absent ou indisponible. Dans ces circonstances l'équipe éducative et surtout les AED avaient pour mission de prendre en charge la ou les classes. Celles-ci pouvaient avoir lieu toute la journée à chaque tranche horaire. En outre en fin de matinée ou en fin de journée certains élèves étaient autorisés à quitter l'établissement, et étaient ainsi exemptés de permanences. Durant la période de septembre à la mi-décembre 2014, j'ai pu faire soixante-huit permanences avec une moyenne de quatre permanences sur dix-sept semaines. De plus, début novembre, la majorité de mes questionnaires furent distribués aux élèves. La plupart des classes furent questionnées avec en moyenne l'absence de deux à quatre élèves pendant les permanences. Par ailleurs les classes de sixièmes ne prirent pas part à mon enquête, car ils ne sont pas « sensés » utiliser les réseaux sociaux. La « majorité numérique » est de treize ans sur Facebook¹⁷⁰ par exemple, malgré cela de nombreux élèves de sixième âgés de dix et onze ans utilisent les réseaux sociaux comme Facebook ou autres. Cela est une norme quasi « sociale », autrement dit une situation observable majoritaire au sein du collège. Le questionnaire allait-il renforcer cette idée pour leurs aînés ?

Le questionnaire est composé de quatre parties : une première partie nommée « consommation et usage des réseaux sociaux », une seconde partie se consacre aux « activités extra-scolaires et aux biens de consommations culturels », la troisième partie questionne « la consommation numérique et les usages religieux » numérique des élèves et

¹⁷⁰ <https://fr-fr.facebook.com/legal/terms>

finalement la dernière partie est axée sur le « ticket social » de l'élève. Dans un premier temps les données récoltées seront mentionnées au travers de tableaux statistiques, puis les dynamiques observées seront commentées et analysées. À ce propos la première partie¹⁷¹ a pour objectif de montrer l'insertion numérique du collégien et de la collégienne dans le marché numérique français en l'occurrence. On entend par marché l'offre numérique et téléphonique en France, mais aussi l'offre internationale des réseaux sociaux dominée exclusivement par des entreprises de la *Silicone Valley*. Chaque donnée récoltée sera mise en relation avec les données économiques plus larges (marché, part de marché, consommation), afin de saisir le contexte numérique de l'établissement.

À ce propos à la question « avez-vous une connexion internet à domicile ? » plus de quatre-vingts seize pour cent des élèves ont répondu oui, ainsi selon une étude de l'INSEE¹⁷² deux tiers des ménages français ont accès à internet. De plus les catégories les plus jeunes jusqu'à 60 ans ont un accès relevé à plus de 75%¹⁷³. La nuance apportée par l'étude est que certaines catégories de la population (Retraités, sans diplômes et chômeurs) sont encore disposées à des inégalités numériques, mais de manière générale « la fracture numérique » tend à se réduire considérablement en France¹⁷⁴. Les données de l'INSEE sont les suivantes :

Taux de connexion à Internet à domicile en France

Fréquence de l'utilisation d'internet					
En %	Ménages disposant d'internet à la maison	Dont proportion de haut débit	Au moins une fois	Au cours des 3 derniers mois	<i>dont tous les jours ou presque</i>
15-29 ans	93,3	94,3	99,4	98	83,3

¹⁷¹ Voir annexe n° 2.

¹⁷² Voir annexe n° 7.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

À noter que la catégorie 12-16 ans – tranche d’âge que l’on retrouve au collège, n’est pas mentionnée par l’étude de l’INSEE de mars 2011 ni sur celle plus récente de juin 2013¹⁷⁵. Par défaut, seule la catégorie 15-29 ans de l’étude de l’INSEE me semble intéressante à évoquer, puis à mettre en relation avec les données statistiques recueillies auprès des collégiens. À cet égard, les résultats sont les suivants :

Tableau n° 2.1 : Taux de connexion internet à domicile des élèves observés.

En %	Connexion internet à domicile	Fille	Garçon
Ensemble des élèves (12-15 ans)	96,3	93,9	98,7 96,4
Classes De 5 ^{ème}	97,2	93,9	100 94,9
Classes De 4 ^{ème}	98,05	95,9	96,2
Classes De 3 ^{ème}	97,5	92,1	100 98,2

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

L’étude de l’INSEE nous montre que quatre-vingt-treize pour cent des 15-29 ans ont une connexion internet à domicile. Ces chiffres concordent avec des données recueillies au sein du collège, sur un échantillon de deux-cent-cinquante-six élèves âgés entre douze et quinze ans, quatre-vingt-seize pour cent ont une connexion internet à domicile. Ces chiffres confirment la tendance croissante d’internet dans les foyers, et plus particulièrement chez les tranches les plus jeunes de la population. En outre les données sont à contextualiser, car n’englobent pas tous les élèves du collège – soit quatre-cent-cinq élèves. L’étude s’appuie sur deux-cent-cinquante-six élèves de classes de cinquième, quatrième et troisième regroupant au

¹⁷⁵ Voir annexe n° 8.

total trois-cents-neuf élèves. De plus cinquante-trois élèves¹⁷⁶ - soit près de vingt pour cent des élèves des classes étudiées, n'ont pas été compris dans mon étude pour diverses raisons, essentiellement pour absence pendant la période d'enquête ou exclusion. À ce propos, cent pour cent des élèves masculins de cinquième et troisième ont une connexion internet à domicile, ce chiffre « exclusif » peut s'expliquer en partie par l'effet de groupe pendant leurs réponses aux questionnaires. Le « oui » étant majoritaire toutes réponses négative à cette première question auraient pu être sources de moqueries. En outre durant le dépouillement des questionnaires, j'ai pu constater que ce phénomène pouvait concerner un à trois élèves par classe, nuançant certains taux « superlatifs », comme l'indique le tableau ci-dessus concernant les garçons de cinquième et troisième. Ainsi le taux moyen se situe vraisemblablement autour des quatre-vingt-seize pour cent pour cent l'ensemble des garçons.

Par ailleurs la mixité est plus ou moins équilibrée comme l'est chaque classe de l'établissement. Autrement dit pour les classes de cinquième sur soixante-douze élèves – trente-neuf sont des garçons et trente-trois sont des filles. Pour les classes de quatrième sur cent-trois élèves interrogés – quarante-neuf sont des filles et cinquante-quatre sont des garçons. Et finalement pour les classes de troisième sur quatre-vingt et un questionnaires – trente-huit sont des filles et quarante-trois sont des garçons. L'explication réside dans la pratique d'enquête, car en permanence outre les classes dont les enseignants étaient absents nous accueillîmes aussi les élèves exclus¹⁷⁷ de cours. À cet égard les élèves exclus sont le plus souvent des garçons qui prirent ainsi part à l'enquête au même titre que la classe interrogée après avoir, le cas échéant, effectué leurs devoirs ou punitions. D'ailleurs les données récoltées au collège ne sont qu'une dynamique observée qui confirme l'utilisation d'internet de plus en plus croissante par les catégories les plus jeunes de la population. Le collège est une période sensible de la scolarité, car il regroupe des pré-adolescents, puis des adolescents et des identités en construction. De plus l'usage des réseaux sociaux prend fortement racine dans ce contexte scolaire et social, soulant la problématique suivante :

L'utilisation massive d'internet et des réseaux sociaux participent-ils aux constructions identitaires ?

¹⁷⁶ Une majorité d'entre eux m'apportèrent leurs réponses au cours de l'année que je conscrivis dans mes notes.

¹⁷⁷ Voir annexe n° 9.

La catégorie d'âge au collège est située entre onze et seize ans pour les plus âgés. Cette tranche d'âge née entre les années deux-mille-cinq et mille-neuf-cent-quatre-vingt-dix-neuf est familiarisée avec l'utilisation des réseaux sociaux. C'est pendant cette période que les collégiens utilisent de plus en plus massivement internet et les réseaux sociaux – aux conséquences nouvelles sur la scolarité de l'élève. Ainsi l'intervention au collège de fonctionnaire de police¹⁷⁸ dans le cadre d'une prévention sur les usages et les risques liés à internet puis aux réseaux sociaux illustre la prise en compte tardive de ce phénomène par l'Institution éducative. D'autant plus que le phénomène s'étend aux catégories d'élèves plus jeunes, dès neuf ans selon certaines études européennes EUkids¹⁷⁹.

Cela nous amène aux données économiques et aux marchés numériques d'internet. Le tableau suivant indique une étude de marché des opérateurs téléphoniques et internet ainsi que de la marque du téléphone utilisés par les élèves, afin de mettre en perspective les données recueillies avec le marché français d'internet et téléphonique.

Tableau 2.2 : Étude de marché numérique des élèves observés.

En %	Opérateur internet (FAI)					Opérateur mobile					Marque mobile				
	Orange	Bouygues	SFR	Free	Autre	Orange	Bouygues	SFR	Free	Autre	Apple	Samsung	Nokia	LG	Autre
Classes de 3^{ème}	5,8	7,8	27,4	49	5,8	9,8	15,6	15,6	45	7,8	23,5	45	7,8	3,9	15,6
Classes de 4^{ème}	6,1	4,6	21,5	55,3	12,3	6	7,5	18,1	51,5	13,6	20,3	48,3	7,8	4,6	21,8
Classes de 5^{ème}	7,5	7,5	24,5	50,9	11,1	8,5	8,5	17,5	55,3	12,7	8,5	57,4	6,3	0	29,7

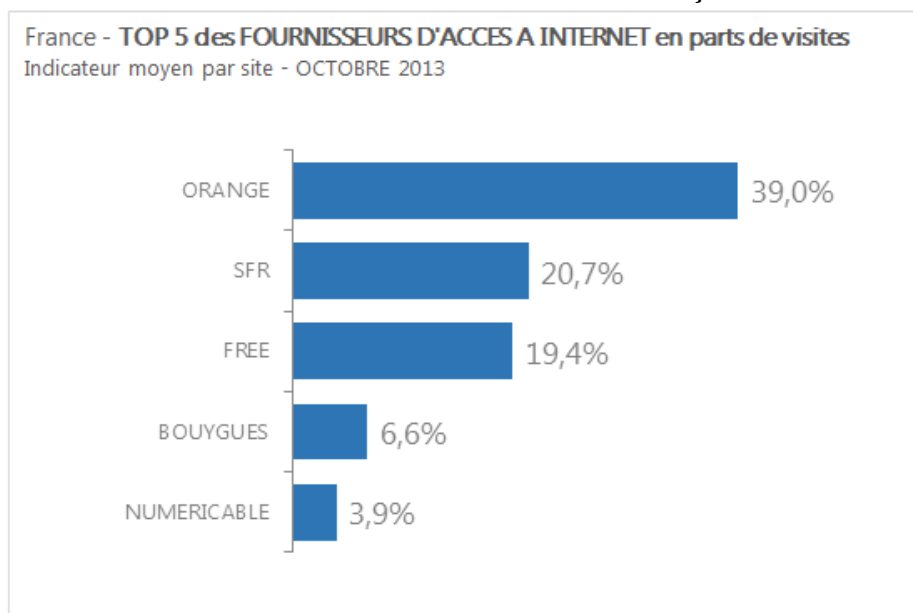
Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

¹⁷⁸ Voir annexe n° 10.

¹⁷⁹ Voir annexe n° 11.

Dans l'échantillon étudié, la part de marché de la téléphonie semble différer du marché français dans sa globalité. En effet selon l'étude At Internet¹⁸⁰ de 2013 le marché français est le suivant :

Tableau n° 2.3 : Marché des FAI français.



L'étude auprès des élèves indique des tendances de consommations différentes du marché français, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau n° 2.4 : Les principaux F.A.I des élèves observés.

En %	Les opérateurs FAI				
	Orange	Bouygues	SFR	Free	Autre
Ensembles des élèves	6,4	6,6	24,4	51,7	9,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

¹⁸⁰ Voir étude sur le lien suivant: <http://www.atinternet.com/documents/acces-internet-la-guerre-des-operateurs-fixes-et-mobiles/>

Ainsi les FAI sont un choix de la cellule familiale et reposent ainsi plus ou moins sur l'offre disponible sur le marché. Ceci peut expliquer les choix FAI, mais pas des opérateurs mobiles. En effet le choix de l'opérateur mobile peut être pris seul sans l'intervention des parents selon l'offre disponible sur le marché. Les résultats sont dans la même dynamique concernant l'opérateur mobile. À cet égard, les tendances globales du marché français¹⁸¹ ne sont pas les mêmes que dans l'échantillon étudié au collège, de plus une nuance est à signaler que nous aborderons par la suite. Les données recueillies sont les suivantes :

Tableau n° 2.5 : Marché des opérateurs téléphoniques français.

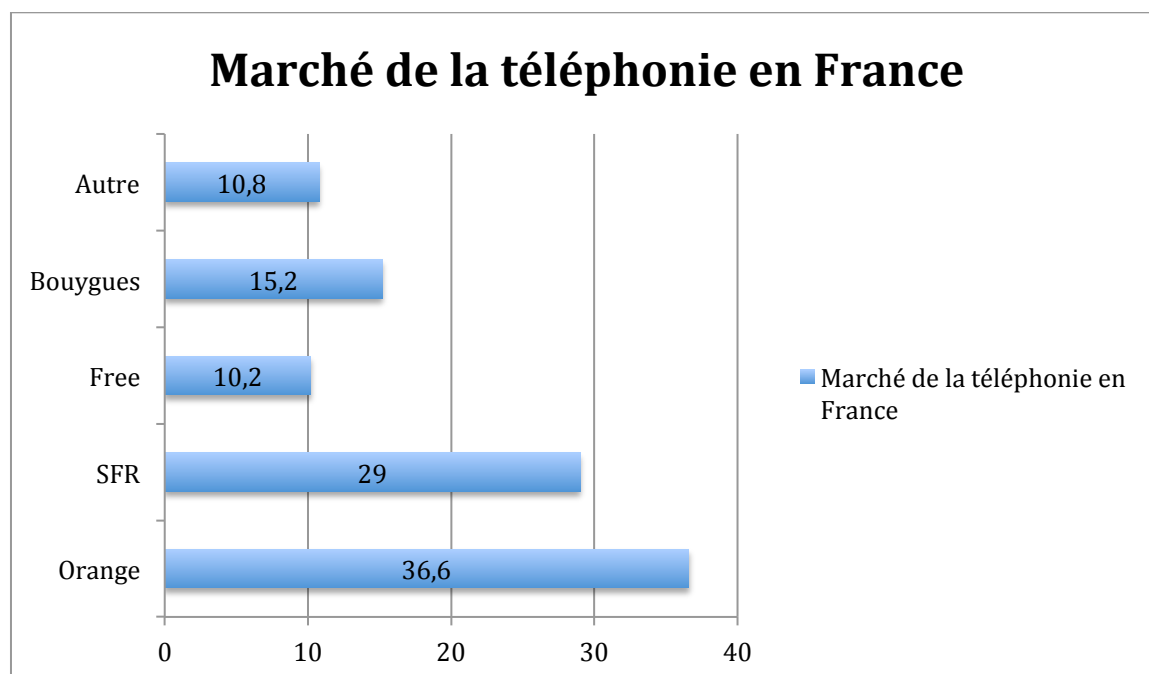


Tableau n° 2.6 : Les opérateurs mobiles de l'ensemble des élèves observés.

En %	Les opérateurs mobiles				
	Orange	Bouygues	SFR	Free	Autre
Ensembles des élèves	8,1	10,5	16,9	50,6	11,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

¹⁸¹ <http://www.arcep.fr/index.php?id=13098>

Les forfaits à bas prix ainsi que les opérateurs « lowcost » sont fortement majoritaires chez la catégorie des moins de vingt ans. En effet certains forfaits à bas prix – dont les services reposent sur une offre « illimitée » de SMS et de MMS sont très prisés par les collégiens. À cet égard, une étude¹⁸² de consommateurs explique très bien le marché de la téléphonie en France, ainsi que les parts de marché auprès des catégories jeunes et de leurs tendances de consommation.

Tableau n° 2.7 : le taux de possession d'un téléphone portable personnel.

En %	Avez-vous un téléphone portable personnel ?	
Classes de 3^{ème}	OUI 98	NON 1,8
Classes de 4^{ème}	OUI 95,5	NON 4,3
Classes de 5^{ème}	OUI 87	NON 12,9
Ensemble des Classes	OUI 93,5	NON 6,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Par ailleurs, seul un léger pourcentage de collégiens ne dispose pas d'un téléphone mobile. De plus. Ce pourcentage augmente au fur et à mesure des classes dont l'âge décroît, ce qui explique l'accès à un mobile ou pas. Pour les classes de troisième environ un pour cent ne dispose pas d'un téléphone portable personnel, pour les quatrièmes le pourcentage passe à plus de quatre pour cent, et finalement chez les classes de cinquième le pourcentage s'élève à

¹⁸² <https://www.quechoisir.org/dossier-forfait-mobile-t333/>

plus de douze pour cent. Le but de l'étude n'est pas de faire une étude de marché poussée, mais de l'insérer dans la logique et le mécanisme de marché *in situ* au collège tel qu'il a été observé. Ainsi le marché ne s'arrête pas à l'entrée de l'établissement, mais pénètre les logiques scolaires et les représentations des collégiens. Ce phénomène s'explique au diapason des marques de téléphones possédés par les collégiens. En effet l'étude montre les principales marques de téléphones en circulation dans l'établissement. Le mot circulation est ici pertinent, car pendant l'enquête de terrain de nombreux élèves changent de marque de mobile assez souvent. La moyenne observée est d'au moins une fois par an avec un taux variable de un à quatre fois par an pour les élèves observés. Les raisons sont multiples. Ces changements peuvent être dus à une perte, un vol, un dysfonctionnement, d'une confiscation au sein de l'établissement, cadeau etc.

En outre depuis le début de l'étude en 2014 le marché de la téléphonie et des Fournisseurs d'Accès à Internet (FAI) a évolué dans des logiques de fusion-acquisitions propres à l'économie de marché. Par exemple SFR fut racheté par l'opérateur Numéricâble¹⁸³. Ainsi l'étude est contextualisée en conséquence. D'ailleurs, d'autres éléments importants sont à signaler, mais difficiles à objectiver concernant les données recueillies à travers les marques de téléphones portables des élèves. En effet, une variable « affective » est à prendre en compte et notamment celle du « désir » de consommation. À ce propos, la marque *Apple* et son modèle de Smartphone *iPhone* est très largement désirée par les collégiens. Ce bien de consommation coûte près de cinq-cents euros¹⁸⁴. Cet élément apporte une nuance à l'étude et observée au sein de l'établissement, même si l'ensemble des collégiens qui ont répondu aux questionnaires ont exhibé leurs mobiles comme marque de « bonne foi symbolique ». D'ailleurs, l'étude a montré les résultats suivants :

¹⁸³http://www.lemonde.fr/economie/article/2015/01/22/numericable-sfr-l-autorite-de-la-concurrence-s-autosaisit_4561509_3234.html

¹⁸⁴ <http://www.apple.com/fr/shop/buy-iphone/iphone5s>

Tableau n° 2.8 : Marché de la téléphonie auprès des élèves par classes observées.

En %	Apple	Samsung	Nokia	LG	Autre
Classes de 3 ^{ème}	23,5	45	7,8	3,9	15,6
Classes de 4 ^{ème}	20,3	48,3	7,8	4,6	21,8
Classes de 5 ^{ème}	8,5	57,4	6,3	0	29,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau n° 2.9 : Marché de la téléphonie au sein de l'ensemble des élèves observés.

En %	Marque de fabrication mobile				
Ensembles des élèves	Apple	Samsung	Nokia	LG	Autre
	17,3	50,2	7,3	2,8	22,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Cet échantillon reflète le marché mondial des téléphones portables. Le leader reste la marque Coréenne Samsung, suivi par la multinationale Apple et les divers constructeurs mondiaux bouclent la troisième place du podium¹⁸⁵. Comme signalé plus haut, la logique de marché ne s'arrête pas au portail de l'établissement scolaire. Ainsi l'étude montre avec certaines nuances à mentionner, la continuité de l'économie de marché au sein d'une institution scolaire avec des statistiques très proches entre l'échantillon étudié et le marché national pour les FAI et les opérateurs ainsi que les marques de téléphones mobiles. D'autre

¹⁸⁵ Voir l'étude au lien suivant: <http://www.arcep.fr/index.php?id=13098>

part ces chiffres et statistiques sont des dynamiques de consommations. Ils sont le reflet d'une économie de marché qui fluctue et change ainsi, le numéro un mondiale peut changer d'une année à l'autre. Une fusion économique peut reconfigurer la concurrence sur le marché – où finalement deux marques appartiennent à la même filiale etc.

En cela, l'intégration de la dimension d'économie de marché est pertinente. Elle montre que cela pénètre aussi les milieux scolaires et par conséquent façonne les modes d'usages et de consommations des élèves. Le facteur économique est sous-jacent à la problématique nous intéressant : « La consommation des réseaux sociaux est-elle un vecteur identitaire du fait religieux ? » mais ne fait pas partie d'un élément clé en ce qui concerne la consommation des réseaux sociaux. En effet le marché des FAI et des opérateurs ne détermine pas l'appartenance réelle ou supposée à une identité religieuse, même si certains phénomènes de marché sont proches de la fétichisation voire de la divinité¹⁸⁶. En ce sens il y a là une dimension psychologique à approfondir.

Cette étude a montré que plus on monte en catégorie de classe et donc d'âge plus l'accès aux marques onéreuses augmente. Il était question des deux leaders mondiaux que sont Samsung et Apple, mais contrairement à Samsung qui possède une gamme bon marché de Smartphone, Apple n'a aucun Smartphone à prix « bon marché »¹⁸⁷ pour les catégories d'âge étudiées. D'où l'importance du marché de l'occasion y compris « intra-scolaire ». À ce propos nombreux échanges se font entre collégiens dans la cour de récréation ou devant l'établissement aux sorties des classes. Un pic fut noté le vendredi après-midi et le lundi matin. D'ailleurs au sein de l'établissement scolaire cela est problématique pour l'équipe pédagogique. En effet le rapport au téléphone portable est une relation « charnelle » entre l'objet et le collégien. Ainsi lorsqu'une mesure punitive est prise à l'encontre d'un ou d'une élève suite à l'utilisation de son téléphone portable dans diverse situation par exemple en classe, dans les couloirs, dans la cours de récréation, au CDI ect... son téléphone est confisqué. Le tableau suivant évoque le taux de confiscation du téléphone portable au sein de l'établissement :

¹⁸⁶ Je pense ici aux théories libérale dont la célèbre « main invisible » du penseur britannique du 19^{ème} siècle Adam Smith. Mais, aussi aux théories post-marxiste de la marchandise et de la valeur.

¹⁸⁷ Voir à ce propos la gamme de prix disponibles aux liens suivant : <https://www.apple.com/fr/iphone/compare/>

Tableau n° 2.10 : Taux de confiscation du téléphone portable au sein de l'établissement observé.

En %	Dans l'établissement, votre téléphone portable a-t-il fait l'objet d'une confiscation suite à son utilisation ?		
	Oui	Non	Non prononcé
Classes de 3^{ème}	23	51	7
Classes de 4^{ème}	29	62	12
Classes de 5^{ème}	26	37	9

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

D'après les notes de terrain pour un cas sur cinq cela se passe bien et l'élève récupère son bien à la fin de la journée, mais plus généralement cela se passe moins paisiblement. Ainsi dans quatre cas sur cinq un conflit débute entre l'élève et l'équipe éducative suite à la confiscation du téléphone. Parmi ces cas la moitié termine en altercation verbale, très rarement physique. Ce qui implique un règlement de conflit beaucoup plus long et contraignant pour l'élève, mais aussi pour l'équipe éducative de l'établissement. La convocation des responsables légaux, parents, ou éducateurs, est souvent de mise pour mettre fin au conflit. Le téléphone portable est parfois ressenti par l'élève comme l'extension de son corps, un moyen « biotechnologique » de communication et d'expression.

Ces données nous montrent que le phénomène de la confiscation des téléphones portables est loin d'être minoritaire. Cela pose de réelles difficultés à l'établissement scolaire. En outre un autre phénomène lié aux réseaux sociaux est apparu au sein des institutions scolaires ces dernières années¹⁸⁸ celui propre à l'usage massif des réseaux sociaux par les élèves. Il s'agit du harcèlement « numérique » aux travers des réseaux sociaux. À ce propos l'étude de terrain nous apporte plusieurs données. Ces dynamiques s'articulent autour des usages et pratiques des réseaux sociaux par les élèves.

Tableau n° 2.11 ¹⁸⁹ : Taux de possession d'un ordinateur à usage personnel ou familial par l'ensemble des classes observées.

En %	Avez-vous un ordinateur à la maison ? Personnel ou à usage familiale ?			
	Oui	Non	Personnel	Familial
Classes de 3^{ème}	96,3	4,7	83	13,3
Classes de 4^{ème}	97,1	2,9	77,3	19,8
Classes de 5^{ème}	98,4	1,6	56,8	41,6

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ce tableau énonce deux éléments distincts : premièrement l'usage d'un ordinateur personnel, puis l'usage d'un ordinateur familial par les élèves. Ces deux éléments indiquent le mode de consommation des réseaux sociaux qui s'établit majoritairement à travers une démarche personnelle de l'élève. De plus, l'usage d'un ordinateur personnel est majoritaire et croît avec le niveau des classes interrogées. Ce tableau évoque en outre, les dynamiques de consommation dans lesquelles l'élève évolue. Par ailleurs il est important de garder à l'esprit les données des Tableau antérieurs, afin de saisir le volume d'accès numérique et technique aux biens de consommation. Ensuite au chapitre suivant nous indiquerons précisément la consommation et l'usage des réseaux sociaux des élèves.

¹⁸⁸ <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/le-cyberharcelement/>

¹⁸⁹ Les données recueillies auprès des élèves sont dans la même dynamique qu'une étude de l'INSEE disponible au lien suivant : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=if20

**DEUXIÈME PARTIE Immersion et confrontation empirique : les
observations numériques.**

**CHAPITRE I Pratiques numériques, pratiques extra-scolaires :
les observations.**

I – Réceptions et usages des réseaux sociaux.

1- Usage numérique des élèves.

Tableau A : Taux d'inscription sur un réseau social internet de l'ensemble des classes observées.

En %	Taux d'inscription sur un réseau social internet ?	
	Oui	Non
Classes de 3 ^{ème}	96,2	3,7
Classes de 4 ^{ème}	85,5	14,4
Classes de 5 ^{ème}	79,1	20,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les données recueillies confirment l'immense utilisation des réseaux sociaux. Les collégiens fréquentent massivement les plateformes sociales. Par ailleurs, plus l'âge du collégien augmente, plus ils utilisent leurs « plateformes sociales numériques ». En d'autres termes, à chaque niveau de classe et donc de tranche d'âge, l'écart de l'inscription sur les réseaux sociaux est d'environ dix pour cent. Soit soixante-dix-neuf pour cent en cinquième, quatre-vingt-cinq pour cent en quatrième et finalement quatre-vingt-seize pour cent en troisième. À cet égard, l'écart d'âge varie de deux à quatre années maximum. La moyenne d'âge en cinquième est de douze ans et demi, en quatrième la moyenne se situe à treize ans et elle est de quatorze ans et demi en troisième. Cet écart peut s'expliquer à travers deux éléments. Le premier est que sur le réseau social Facebook – le plus largement utilisé, l'âge d'inscription est fixé à treize ans¹⁹⁰ comme l'indiquent les conditions d'utilisations. Le second élément est l'intérêt pour les réseaux sociaux. En effet, celui-ci s'agrandit au fur et à mesure des classes et donc la proportion se réduit très fortement. Par ailleurs, l'intérêt grandit avec

¹⁹⁰ <https://www.facebook.com/help/210644045634222>

l'accès à un téléphone mobile connecté. Les données nous évoquent un peu plus de vingt pour cent de non-inscrits sur les réseaux sociaux en cinquième, plus de quatorze pour cent en quatrième et moins de quatre pour cent de non-inscrits en troisième. En France, le réseau social Facebook compte près de trente millions d'utilisateurs actifs dont dix-sept millions via la plateforme mobile¹⁹¹. Ainsi la nuance d'écart se joue entre l'âge des collégiens et l'accès matériel aux réseaux sociaux. Mais la tendance globale est l'utilisation massive des réseaux sociaux par les collégiens – ce qui pose un certain nombre de problèmes à l'institution scolaire. Suscitant également l'inquiétude de la CNIL par l'intermédiaire de son président de l'époque Alex Türk¹⁹². À ce propos, l'étude de terrain nous apporte plusieurs données. Ces données s'articulent autour des usages et pratiques des réseaux sociaux par les élèves.

Tableau B : Réseaux sociaux utilisés par l'ensemble des élèves observés.

En %	Facebook	Twitter	Google	Skype	Snapchat	Instragram	WhatsApp
Classes de 3^{ème}	96,5	35	38,4	51	84,6	80,1	63,4
Classes de 4^{ème}	82,4	27,5	28,9	30,4	80,9	65,7	59,7
Classes de 5^{ème}	76,6	24	20,7	35,1	77,6	57,4	43,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

¹⁹¹ <http://www.blogdumoderateur.com/chiffres-facebook/>

¹⁹² Interview donnée au Figaro disponible au lien suivant: <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/16/01016-20101216ARTFIG00358-raz-de-maree-numerique-chez-les-11-17-ans.php>

Tableau C : Taux d’inscription sur les réseaux sociaux de l’ensemble des classes observées.

En %	Taux d’inscription sur les réseaux sociaux							
	Facebook	twitter	Google	Skype	Snapchat	Instagram	Whatsapp	autres
Ensemble des classes	85,1	28,8	29,3	38,4	81	67,7	55,6	11,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

L’usage des plateformes sociales numériques au sein de l’établissement est diversifiée mais le leader incontestable reste le réseau social Facebook malgré la concurrence d’autres plateformes visant un public de treize à dix-huit ans¹⁹³. Facebook compte dans l’établissement – hors élèves de sixième, plus de quatre-vingt-cinq pour cent d’utilisateurs. Le réseau social Twitter compte plus de vingt-huit pour cent d’utilisateur au sein du collège, plus de vingt-neuf pour cent pour Google, moins de trente-neuf pour cent pour Skype, plus de quatre-vingt-et-un pour cent pour Snapchat, plus soixante-sept pour cent d’utilisateurs du réseau social Instagram – propriété de Facebook depuis 2012, et finalement, l’application WhatsApp compte plus de cinquante-cinq pour cent d’utilisateurs au sein des élèves de l’établissement. Les autres réseaux sociaux comptabilisent plus de onze pour cent d’utilisateurs. Il s’agit selon les réponses recueillies essentiellement de l’application Viber¹⁹⁴.

¹⁹³ <http://www.pewinternet.org/2015/01/09/demographics-of-key-social-networking-platforms-2/>

¹⁹⁴ <https://www.viber.com/fr/>

Les résultats ont montré que les élèves sont massivement inscrits sur les réseaux sociaux¹⁹⁵ – la moyenne de l'échantillon s'élève à plus de quatre-vingt-sept pour cent, pour l'ensemble des classes interrogées. Les résultats varient (entre dix et dix-sept pour cent) ; là encore entre les élèves de troisième, de quatrième et de cinquième. En effet, les élèves de troisième sont inscrits très majoritairement sur les réseaux sociaux avec une moyenne de quatre-vingt-seize pour cent, les moyennes s'élèvent à quatre-vingt-cinq pour cent pour les classes de quatrième et finalement soixante-dix-neuf pour cent dans les classes de cinquième. En outre, le réseau social *Facebook* demeure le plus utilisé par cette catégorie d'âge – largement devant ces rivaux numériques *Twitter* et *Google*. À cet égard, *Instagram* fut racheté¹⁹⁶ en 2012 par Facebook ce qui augmente la sphère numérique du réseau social. D'ailleurs, Facebook dans une logique d'acquisition tenta de racheter en 2013 le réseau social *Snapchat*¹⁹⁷. Cette stratégie de marché permet à *Facebook* de demeurer actuellement le leader mondial du réseau social. Ceci dit, il faut faire la distinction entre la consommation d'un réseau social et son inscription éphémère. Autrement dit, la consommation d'un réseau social peut se chiffrer en temps alors que « la vie numérique » d'un profil plus difficilement, surtout s'il n'a pas suivi le processus de désinscription – on parle alors de profil fantômes ou non-actifs.

L'étude de terrain révéla les données suivantes en termes de consommation « numérique » des réseaux sociaux :

¹⁹⁵ Voir Tableau n° 2.1.

¹⁹⁶ http://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/08/23/facebook-boucle-l-achat-d-instagram_1748747_651865.html

¹⁹⁷ http://www.lemonde.fr/technologies/article/2013/11/13/snapchat-a-rejete-une-offre-d-achat-de-facebook-de-3-milliards-de-dollars_3513339_651865.html

Tableau n° 3.1 taux horaire moyen d'usage des réseaux sociaux par l'ensemble des classes observées.

En %	Taux horaire hebdomadaire moyen passé sur les réseaux sociaux (hors weekend)				Taux horaire moyen passé sur les réseaux sociaux en weekend			
	Entre 1h-3h	3h-6h	6h-12h	Plus de 12h	Entre 1h-3h	3h-6h	6h-12h	Plus de 12h
Classes de 3^{ème}	39,4	26,3	11,8	22,3	19,7	32,8	35,5	11,8
Classes de 4^{ème}	52,1	23,1	11,5	11,5	34,7	26	15,9	11,5
Classes de 5^{ème}	40,1	30,6	18,3	6,1	30,6	28,5	22,4	12,2

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ici les données recueillies auprès des élèves nous indiquent la masse horaire dans laquelle les élèves estiment passer sur les réseaux sociaux. Les tranches horaires sont volontairement divisées en quatre estimations. Ces estimations horaires, allant de une heure à plus de douze heures, nous indiquent une tendance de la période durant laquelle les utilisateurs fréquentent leurs plateformes sociales. La méthode des tranches horaires m'a semblé la plus efficace pour mesurer « un temps de consommation » difficile à quantifier précisément ; sauf par la connaissance des fiches de connexion que seul le FAI possède. Par conséquent, l'estimation du temps passé sur les réseaux sociaux par élève repose sur sa propre perception du temps. Et donc une tranche horaire prédéfinie lui indiquera ce qu'il estime lui-même passer comme masse horaire sur ses réseaux sociaux. Par ailleurs, une réponse précise m'a semblé moins significative dans ce type d'enquête. En effet, comment l'élève peut-il définir précisément la masse horaire consommée sur ses réseaux sociaux ? Durant mon enquête de terrain, à cette question posée oralement, les réponses des élèves furent globalement hésitantes. Par contre, une tranche horaire était le plus souvent donnée.

Ainsi, le mieux à cet égard fut la constitution de réponses prédéfinies incitant certes l'estimation que l'élève pense de sa consommation. Cette consommation est distincte en deux temps, celle comprenant la consommation de la semaine puis celle du week-end. Cette division périodique avait pour principe de montrer une variation de la consommation des réseaux sociaux entre la semaine – qui par extension concerne les élèves et leurs présences dans l'établissement (espace scolaire), et le week-end (espace familial, personnel). Les tendances sont les suivantes :

Pour les élèves de troisième, trente-neuf pour cent d'entre eux estiment passer entre une et trois heures sur leurs réseaux sociaux. Plus de vingt-six pour cent estiment qu'ils se situent entre trois et six heures. Plus de onze pour cent estiment quant à eux qu'ils se situent plutôt entre six et douze heures ; et finalement plus de vingt-deux pour cent des élèves de troisième interrogés estiment ce temps à plus de douze heures par semaine. À noter que plus de trente-quatre pour cent des élèves ont une consommation « élevée » des réseaux sociaux en semaine, variant de six à plus de douze heures par semaine. Ainsi, deux moyennes peuvent-être mises en hypothèse.

La première est de deux heures et vingt minutes par jour – pour les élèves estimant passer entre six et douze heures par semaine sur leurs réseaux sociaux. La seconde est de deux heures et quarante minutes par jour – pour les élèves estimant leurs fréquentations des réseaux sociaux à plus de douze heures par semaine. Si l'on regroupe les deux tranches horaires auxquelles les élèves estiment passer sur leurs réseaux sociaux – entre six et douze heures à plus de douze, la moyenne grimpe à deux heures et dix minutes par jour. Cette moyenne accentue l'idée d'une consommation très conséquente des réseaux sociaux par une partie non négligeable des élèves. D'autre part, plus de trente-neuf pour cent d'entre eux estiment passer une à trois heures par semaine ; et vingt-six pour cent estiment que leur consommation se situe entre trois et six heures par semaine. Soit des moyennes de deux heures par semaine pour les premiers, et quatre heures et cinquante minutes par semaine pour les seconds. Ainsi, pour l'ensemble regroupant une majorité d'élèves – plus de soixante-cinq pour cent des élèves de troisième interrogés, la moyenne s'élève à une heure et dix minutes de temps passer par jour sur les réseaux sociaux. Ainsi, pour l'ensemble des tranches horaires exprimées, la moyenne s'élève à une heure et quarante minutes par jour sur les réseaux sociaux pour les estimations recueillies auprès des élèves de troisième.

Cependant, ces résultats sont à contextualiser, car ils donnent une tendance moyenne estimée par l'élève sur les cinq jours de la semaine. Hors individuellement cette variable peut changer d'un élève à l'autre, mais globalement cela nous indique une tendance très probable de la consommation en semaine des élèves de troisième. En outre, le week-end les élèves à travers leurs estimations nous indiquent deux choses.

La première est que leurs consommations des réseaux sociaux demeurent élevées mais pas plus qu'en semaine – en terme de réponses recueillies par tranche horaire ; or les consommations des réseaux sociaux augmentent très fortement le week-end. En effet, soit plus de soixante minutes par jour pour la tranche horaire exprimée la plus basse ; deux heures et vingt-cinq minutes pour la seconde tranche horaire exprimée ; le double pour la troisième tranche horaire exprimée soit près de quatre heures et cinquante minutes par jour ; et finalement six heures par jour pour la tranche horaire la plus élevée. Si l'on regroupe les deux tranches horaires auxquelles les élèves estiment passer sur leurs réseaux sociaux le week-end, la moyenne quotidienne s'élève à près de trois heures et quarante minutes – soit trois fois plus qu'en semaine.

D'autre part, les données du week-end nous montrent une baisse significative des deux tranches horaires, la plus basse et la plus élevée – à savoir entre une heure et trois heures ; et plus de douze heures. Cela nous révèle d'une part l'augmentation de la consommation des réseaux sociaux par les élèves à consommation plus faible la semaine – de une à trois heures ; et une diminution de la consommation par les élèves à très forte consommation la semaine – plus de douze heures.

Concernant les élèves de quatrième, les tendances sont très proches de leurs camarades de troisième. En effet, on retrouve des données proches en termes de consommation des réseaux sociaux (voir tableau n°3.1 ci-dessus). Ainsi, pour les tranches horaires nous retrouvons près de la moitié des élèves interrogés sur des consommations entre une heure et trois heures par semaine – soit plus de cinquante-deux pour cent des élèves (plus de trente-neuf pour cent pour les élèves de troisième). Pour la tranche horaire suivante vingt-trois pour cent d'entre eux nous disent passer trois à six heures par semaine sur les réseaux sociaux – plus de vingt-six pour cent pour leurs camarades de troisième. Concernant la tranche horaire allant de six à douze heures, ils sont presque similaires aux élèves de troisième – soit plus de onze pour cent d'entre eux. Par contre, pour la tranche horaire la plus élevée, ils sont deux

fois moins de consommateurs en quatrième par rapport aux élèves de troisième – soit onze et demi pour cent en quatrième pour plus de vingt-deux pour cent en troisième. Les moyennes recueillies sont les mêmes que leurs aînés de troisième. Ainsi, plus de cinquante-deux pour cent des élèves de quatrième passent près de quarante minutes par jour sur leurs réseaux sociaux en semaine. Ils et elles sont près de vingt-trois pour cent à passer une heure et demi par jour. Ainsi, onze et demi pour cent d’entre eux passent près deux heures et vingt minutes par jour sur leurs réseaux sociaux. Et finalement, pour onze et demi pour cent la moyenne s’élève à deux heures et quarante minutes par jour de connexion aux réseaux sociaux.

À cet égard, comme leurs camarades de troisième les élèves de quatrième sont très massivement connectés à leurs réseaux sociaux en semaine comme en week-end à quelques pourcentages près. Concernant leurs cadets de cinquième, les données recueillies nous évoquent que plus de quarante pour cent d’entre eux estiment passer entre une et trois heures par semaine sur les réseaux sociaux. Plus de trente pour cent d’entre eux estiment cela entre trois et six heures. Près de dix-huit pour cent pensent leurs consommations entre six et douze heures. Et pour conclure, six pour cent d’entre eux estiment cette consommation numérique à plus de douze heures par semaine. Concernant les données du week-end, la tendance est similaire à leurs aînés à une nuance près. En effet, le week-end la tranche horaire la plus élevée – soit plus de douze heures par semaine, est double par rapport à celle de la semaine. Ainsi contrairement à leurs aînés de troisième comme ceux et celles de quatrième, le week-end la tranche horaire la plus élevée ne baisse pas mais elle double. Par conséquent, la moyenne du week-end en terme de consommation numérique est plus élevée chez élèves de cinquième que chez leurs camarades de quatrième et presque identique à leurs aînés de troisième.

Ces données nous indiquent qu’il y a une très forte consommation des réseaux sociaux de la part des collégiens. Une consommation constante aussi bien la semaine qu’en week-end avec un pic de consommation le week-end tout de même. À cet égard, la différence d’âge entre les différents niveaux de classes n’est pas un facteur déterminant dans l’analyse des différences entre les données recueillies. Car la majorité des élèves de cinquième jusqu’en troisième fréquente massivement leurs réseaux sociaux. Ainsi, pour l’ensemble des élèves interrogés la moyenne annuelle¹⁹⁸ s’élève à trois-cent-cinquante-sept heures – soit presque un

¹⁹⁸ Si celle-ci devait s’appuyer sur les données recueillies et l’interprétation de celles-là.

heure par jour. Cette donnée n'est pas absolue mais indique une tendance médiane de la consommation annuelle des réseaux sociaux par les collégiens. Par ailleurs, je pense qu'elle est même en dessous de la réalité « numérique » des collégiens avec l'ensemble des élèves et des classes (troisième, quatrième, cinquième et sixième).

Tableau n° 3.2 : Taux des pratiques extra-scolaires des élèves observées.

En %	Taux d'activités extrascolaires ¹⁹⁹ en dehors de l'utilisation d'internet		
	Oui	Non	Non prononcé
Classes de 3 ^{ème}	93,8	3,7	2,4
Classes de 4 ^{ème}	88,3	6,7	4,8
Classes de 5 ^{ème}	83,3	9,7	6,9

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les données recueillies auprès des élèves nous montrent leurs activités extra-scolaires mais aussi « extra-numériques » pour ainsi dire. En effet, en dehors de l'utilisation d'internet plus de quatre-vingt-treize pour cent des élèves de troisième exercent une activité « extra-numérique ». Ils sont plus de quatre-vingt-huit pour cent en quatrième et plus de quatre-vingt-trois pour cent en cinquième. Ces chiffres nous indiquent que la majorité des élèves – toutes classes comprises, pratiquent une activité en dehors de l'usage d'internet. À cet égard, si nous comparons les données recueillies du Tableau n° 2.1 et celles du Tableau n° 3.2 ; les résultats sont plus ou moins similaires. En effet, les moyennes recueillies des élèves inscrits sur les réseaux sociaux tout comme ceux ayant des activités en dehors d'internet, s'élèvent à plus quatre-vingt-six pour la première et quatre-vingt-huit pour cent pour la seconde. À première vue, cela nous indique que les élèves pratiquent une activité « extra-numérique » tout autant

¹⁹⁹ Activités pratiquées en dehors de l'espace scolaire ou activités extra-numériques.

que l'utilisation des réseaux sociaux. Mais ces données sont à mettre en perspective avec les activités elles-mêmes, c'est-à-dire le type des activités pratiquées en dehors de la consommation des réseaux sociaux. Ainsi, certaines activités font partie intégrante des réseaux sociaux et de l'activité « numérique » des élèves.

Les données sont divisées en deux tableaux, c'est-à-dire par genre. L'un regroupant les collégiennes interrogées et l'autre leurs camarades masculins. Durant mon enquête de terrain, et aussi par expérience auprès des élèves, j'ai pu constituer neuf activités majoritaires. Cela regroupe, le sport, le cinéma, les jeux-vidéos, la lecture, la télévision, la radio, le musée, le shopping et une activité « autre ». Les données recueillies auprès des collégiennes sont les suivantes :

2 - Activités extra-numériques²⁰⁰ et extra-scolaires de l'ensemble des élèves observés.

Tableau n° 3.3 : Types et taux d'activités extrascolaires pratiqués par les collégiennes observées.

En %	Types et taux d'activités extrascolaires pratiqués par les collégiennes								
Activités	Sport	Cinéma	Jeux vidéo	Lecture	Télévision	Radio	Musée	Shopping	Autre
Classes de 3^{ème}	88,8	61,1	27,7	33,3	88,8	16,6	Nul	77,7	16,6
Classes de 4^{ème}	27,7	51,5	33,3	30,3	78,7	9	Nul	60,6	9
Classes de 5^{ème}	40	28	40	32	72	12	4	72	8

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Les activités pratiquées par les collégiennes interrogées sont détaillées à travers les tableaux ci-dessous.

²⁰⁰ En dehors de l'usage d'internet et des réseaux sociaux.

Tableau n° 3.4 : types d'activités pratiquées par les collégiennes observées.

En %	Football	Basketball	rugby	Danse	Natation	Athlétisme	Boxe	Art martial	Tennis	autres
Classes de 3^{ème}	16,6	16,6	Nul	16,6	16,6	16,6	Nul	Nul	Nul	16,6
Classes de 4^{ème}	8,3	Nul	Nul	8,3	8,3	8,3	Nul	Nul	Nul	50
Classes de 5^{ème}	Nul	5,8	Nul	29,4	11,7	Nul	5,8	23,5	Nul	5,8

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Les classes de troisième regroupent plus de quatre-vingt-huit pour cent d'élèves pratiquant une activité sportive. Plus précisément un sixième des collégiennes pratiquent le football, un sixième le basketball, un sixième la danse, un sixième la natation, un sixième l'athlétisme et finalement un sixième d'entre-elles pratiquent une « autre » activité sportive telles que le « double dutch » - une forme sportive du saut à la corde, mais aussi le volleyball et badminton selon les réponses recueillies.

Les élèves de quatrième pratiquent quatre fois moins de sport que leurs aînées de troisième. Elles sont plus de vingt-sept pour cent à pratiquer une activité sportive, car la majorité d'entre-elles répondirent « autre » activité avec à peine plus d'une dizaine de réponses regroupant le volleyball, le tennis de table, le double dutch et le fitness. Cela évoque un désintéressement des activités sportives au profit d'autres activités que nous étudierons plus bas. Par contre elles sont plus de huit pour cent à pratiquer le football, la danse, la natation et l'athlétisme comme nous l'indique le tableau n° 3.4.

Les élèves de cinquième sont près de quarante pour cent à pratiquer une activité sportive, plus de cinq pour cent d'entre-elles pratiquent le basketball, plus de vingt-neuf pour cent la danse, plus de onze pour cent pratiquent la natation, plus de cinq pour cent pratiquent la boxe, ainsi que plus de vingt-trois pour cent un art martial – judo et karaté essentiellement, et finalement plus de cinq pour cent répondirent « autre » activité – il s'agit ici du double dutch, du ping-pong – ou tennis de table, et du volleyball.

Concernant leurs camarades masculins les tableaux ci-dessous nous indiquent une pratique sportive massive des élèves.

Tableau n° 3.5 : Types et taux d'activités extrascolaires pratiqués par les collégiens observés.

En %	Types et taux d'activités extrascolaires pratiqués par les collégiens								
	Sport	Cinéma	Jeux vidéo	Lecture	Télévision	Radio	Musée	Shopping	Autre
Classes de 3^{ème}	81,8	33,3	81,8	24,2	36,3	Nul	Nul	6	6
Classes de 4^{ème}	90,4	47,6	82	7,1	65,7	7,1	1,8	19	9,5
Classes de 5^{ème}	58,6	41,3	79,3	17,2	62	3,4	Nul	10	3,4

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Les activités pratiquées par les collégiens interrogés sont détaillées à travers les tableaux ci-dessous.

Tableau n° 3.6 : Types d'activités extrascolaires pratiquées par les collégiens observés.

En %	Football	Basketball	rugby	Danse	Natation	Athlétisme	Boxe	Art martial	Tennis	autres
Classes de 3^{ème}	41,6	25	Nul	Nul	Nul	4,1	8,3	Nul	Nul	20,8
Classes de 4^{ème}	53,8	10,2	Nul	Nul	5,1	2,5	5,1	2,5	Nul	15,3
Classes de 5^{ème}	58,8	Nul	11,7	Nul	5,8	5,8	Nul	11,7	Nul	5,8

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Cependant pour ces classes de troisièmes uniquement, les filles ont une activité sportive légèrement supérieure à leurs camarades masculins, car elles sont plus de quatre-vingt-huit pour cent à pratiquer une activité sportive contre plus de quatre-vingt-et-un pour leurs camarades masculins de troisième. Les garçons de quatrième pratiquent une activité sportive à plus de quatre-vingt-dix pour cent et ils sont près de cinquante-huit pour cent chez leurs cadets de cinquième à pratiquer une activité sportive. Les pratiques sportives relevées sont le football majoritairement pratiquer à plus de quarante-et-un pour cent en troisième et plus de cinquante-trois pour cent en quatrième, et plus de cinquante-huit pour cent chez les élèves cinquième. La seconde activité sportive est le basketball qui compte près de vingt-cinq pour cent de pratiquants en troisième, plus de dix pour cent en quatrième, mais aucun pratiquant en classes de cinquième. De plus le rugby compte plus de onze pour cent de pratiquants en cinquième et aucun parmi les élèves de quatrième et troisième. Par ailleurs plus de onze pour cent d'élèves pratiquent la natation en cinquième et quatrième, aucun en troisième. L'athlétisme est pratiqué par quatre pour cent de élèves de troisième. À cet égard ils sont près

de deux et demi pour cent à pratiquer l'athlétisme en quatrième et ils sont plus de cinq pour cent en cinquième. En outre, La boxe est pratiquée par plus de huit pour cent d'élèves en classes de troisième et près de cinq pour cent en quatrième – il n'y a aucun pugiliste en cinquième. À ce propos les arts martiaux comptent plus de onze pour cent d'adeptes en cinquième et deux et demi pour cent en quatrième – aucun élève ne pratique un art martial en troisième. Les disciplines martiales pratiquées sont le judo et le karaté essentiellement. Quant aux « autres » activités sportives exprimées, elles regroupent plus de cinq pour cent d'élèves en cinquième, plus de quinze pour cent en quatrième ainsi que plus de vingt pour cent d'élèves en troisième. Il s'agit de la pratique du volleyball, du tennis de table et du parkour – ou l'art du déplacement urbain, est un sport de vitesse et d'agilité exercé à travers l'espace urbain ils sont près de seize pour cent à le pratiquer.

3 - Réception et usage des biens culturels de l'ensemble des élèves observés.

Le septième art est un divertissement très populaire auprès des collégiens. Pendant l'enquête de terrain à de nombreuses reprises les élèves discutaient du film vu la veille au cinéma. Ces discussions étaient souvent joyeuses et suscitaient le débat entre eux. À ce sujet les débats tournaient autour des acteurs et des effets spéciaux en majorité. Un film sorti en 2015 *Avengers 2 : l'âge de Ultron*²⁰¹ occupa longtemps le débat au sein de l'établissement. Ce blockbuster hollywoodien résume très bien l'esthétique prisée par les collégiens et collégiennes, comme le film *Fast and Furious 7*²⁰² sorti la même année le fut également.

Ainsi ces débats d'adolescents ou pré-adolescents, les critiques furent dans « l'esthétique immédiate », et portèrent sur le jeu d'acteur, la mise en scène, les dialogues, et de la bande son. Les débats tournaient sur l'esthétique immédiate du film sans considération profonde du sujet abordé ou mise en scène ; le cinéma est ici un divertissement à consommation rapide chez les élèves plutôt qu'un art pour une majorité d'entre eux.

²⁰¹ Le film est sorti le 22 avril 2015.

²⁰² Le film est sorti le 1^{er} avril 2015.

Les tableaux ci-dessous indiquent la consommation cinématographique des collégiennes et collégiens.

Tableau n° 3.7 : Rythme semestriel moyen de fréquentation des salles de cinéma par les collégiennes observées.

En %	Rythme semestriel moyen de fréquentation des salles de cinéma par les filles						
	De 1 à 3 fois	3 à 6 fois	6 à 9 fois	10 à 12 fois	12 à 15 fois	15 à 20 fois	Plus de 20
Classes de 3^{ème}	10	55	20	15	Nul	Nul	Nul
Classes de 4^{ème}	35	35	25	5	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	10	85	5	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.8 : Rythme semestriel moyen de fréquentation des salles de cinéma par les collégiens observés.

En %	Rythme semestriel moyen de fréquentation des salles de cinéma par les garçons						
Classes de 3^{ème}	De 1 à 3 fois	3 à 6 fois	6 à 9 fois	10 à 12 fois	12 à 15 fois	15 à 20 fois	Plus de 20
	5	75	15	Nul	5	Nul	Nul
Classes de 4^{ème}	5	90	5	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	25	65	5	5	Nul	Nul	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.9 : Genre cinématographique consommé par les collégiennes observées.

En %	Genre cinématographique consommé par les filles							
Classes de 3^{ème}	Animation	Comédie	Action/Aventure	Horreur/Fantastique	Science-fiction	Drame	Suspense	Autres
	30	80	70	60	30	Nul	20	10
Classes de 4^{ème}	50	60	40	20	20	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	70	40	60	20	10	Nul	Nul	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.10 : Genre cinématographique consommé par les collégiens observés.

En %	Genre cinématographique consommé par les garçons							
	Animation	Comédie	Action/Aventure	Horreur/Fantastique	Science-fiction	Drame	Suspense	Autres
Classes de 3^{ème}	20	90	80	60	50	Nul	20	Nul
Classes de 4^{ème}	30	80	60	40	40	Nul	10	Nul
Classes de 5^{ème}	50	50	40	30	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Les données recueillies auprès des élèves nous indiquent que plus de soixante-et-un pour cent des collégiennes de troisième vont au cinéma. Elles sont plus de cinquante-et-un pour cent en classe de quatrième et finalement vingt-huit pour cent en cinquième. Pour mesurer la fréquence « cinéphile » des élèves sept tranches divisées sur une période de six mois furent établies d'après les réponses recueillies. Cette méthode permet d'estimer la fréquentation des salles obscures par les élèves. De plus une réponse portant sur une observation de six mois laisse à l'élève le temps d'évaluer plus précisément sa fréquentation que la demande explicite en attente d'une réponse chiffrée et précise immédiate.

Les données recueillies nous montrent que sur une période de six mois dix pour cent des collégiennes de troisième vont entre une et trois fois au cinéma. Elles sont plus de cinquante-cinq pour cent à se rendre entre trois et six fois, elles sont près de vingt pour cent à se rendre entre six et neuf fois, et finalement elles sont près de quinze pour cent à se rendre entre dix et douze fois au cinéma. Concernant leurs cadettes de quatrième les données recueillies nous indiquent qu'elles sont près de trente-cinq pour cent à se rendre entre une à trois fois, elles sont également trente-cinq pour cent à se rendre entre trois et six fois, près vingt-cinq pour

cent d'entre elles sont allées entre six et neuf fois au cinéma, et près de cinq pour cent d'elles vont entre dix et douze fois dans les salles obscures. Ainsi quatre moyennes émergent du tableau, la première indique que plus de dix-huit pour des collégiennes interrogées sont allées au moins deux fois au cinéma au cours des six derniers mois, la seconde moyenne concerne la majorité d'entre elles – plus de cinquante-huit pour cent, qui se rendirent au cinéma au moins plus de quatre fois au cours du semestre, la troisième moyenne nous indique que plus de seize pour cent d'entre elles se rendirent dans les salles obscures plus de sept fois au cours des six derniers mois, et finalement la dernière moyenne indique qu'elles sont plus de six pour cent à s'y être rendues près de onze fois au cours des six mois précédents.

Leurs camarades masculins semblent moins « cinéphiles »²⁰³. En effet selon les données recueillies plus de trente-trois pour cent des élèves de troisième fréquentent les salles obscures en dehors de l'usage d'internet et des réseaux sociaux. Ils ont plus de quarante-sept pour cent en quatrième et plus de quarante-et-un en classe de cinquième. En classe de troisième, ils sont cinq pour cent à s'y être rendus entre une et trois fois au cours du semestre précédent. La majorité des élèves de troisième – soit près de soixante-quinze pour cent d'entre eux vont entre trois et six fois au cinéma, près de quinze pour cent d'entre eux s'y rendirent entre six et neuf fois au cours des six derniers mois, et près de cinq pour cent fréquentent entre douze et quinze fois – pour les plus cinéphiles. À cet égard leurs camarades de quatrième suivent les mêmes tendances à quelques pourcentages près. À ce propos ils sont près de cinq pour cent à s'être rendus au cinéma entre une et trois fois au cours des six mois précédents. La majorité des élèves de quatrième – près de quatre-vingt-dix pour cent, estiment s'y être rendus entre trois et six fois au cours du semestre dernier, et finalement près de cinq pour cent d'entre eux s'y rendirent entre six et neuf fois au cours des six derniers mois. Concernant leurs cadets de cinquième, ils sont près de vingt-cinq pour cent à estimer s'être rendus entre une et trois fois au cinéma ces six derniers mois. La majorité d'entre eux – soit près de soixante-cinq pour cent estiment s'être rendu entre trois et six fois au cours du semestre précédent. Cela reflétant les mêmes tendances recueillies chez leurs aînés. En outre ils sont près de cinq pour cent à estimer s'y être rendus entre six et neuf fois, mais également cinq pour cent s'y rendirent entre dix et douze fois au cours des six derniers mois.

²⁰³ Voir le Tableau n° 3.5.

Ainsi, toutes classes comprises, plus de onze pour cent des élèves allèrent en moyenne près de deux fois au cinéma au cours des six derniers mois, plus de soixante-seize pour cent d'entre eux s'y rendent plus de quatre fois, ainsi plus de huit pour cent s'y rendent plus de sept fois, et finalement plus de un pour cent s'y rendent près de onze fois en moyenne, de plus près de un pour cent également s'y rendirent plus de treize fois au cours des six derniers mois.

D'autre part à travers les réponses des élèves aux questionnaires huit genres cinématographiques émergent. Nous retrouvons l'animation, la comédie, l'action ou l'aventure, l'horreur ou le fantastique, la science-fiction, le drame, le suspense – ou dit « thriller », et finalement une catégorie « autre » dans laquelle sont classés les documentaires par exemple. Concernant les genres les plus consommés chez les collégiennes, les données nous indiquent qu'elles sont quatre-vingt pour cent à avoir vu, un ou plusieurs films de comédie. Elles sont soixante-dix pour cent à avoir vues un ou plusieurs films d'action ou aventure, soixante pour cent d'entre elles ont vu un ou plusieurs films d'horreur ou fantastique. Trente pour cent d'entre elles ont vues un ou plusieurs films d'animation, en outre trente pour cent ont vu un ou plusieurs films de sciences fiction, vingt pour cent d'entre-elles ont vu un ou plusieurs films de suspense, et finalement dix pour cent d'entre elles ont vu un genre cinématographique « autre ».

Leurs cadettes de quatrième suivent les mêmes tendances, car elles sont en majorité – soit près de soixante pour cent, à avoir vu au cours des six derniers mois un ou plusieurs films de comédie. Elles sont cinquante pour cent à s'être déplacées pour un ou plusieurs films d'animation, quarante pour cent d'entre elles ont vu un ou plusieurs films d'action ou d'aventure. Vingt pour cent d'entre elles ont vu au cours des six derniers mois un ou plusieurs films d'horreur ou fantastique, elles sont également vingt pour cent à s'être déplacées pour un ou plusieurs films de science-fiction. À ce propos le genre cinématographique majoritaire chez les élèves de cinquième est l'animation contrairement à leurs aînés – ici l'âge des élèves intervient dans les choix. En effet les élèves de cinquième ont entre douze et treize ans. Ainsi près de soixante-dix pour cent d'entre elles ont vu un ou plusieurs films d'animation au cours des six mois précédents, hormis cela les tendances cinématographiques suivent celles de leurs aînées des classes supérieures. En outre elles sont près de quarante pour cent à avoir vu un ou plusieurs films de comédie. Soixante pour cent d'entre elles ont vu au cours des six derniers mois un ou plusieurs films d'action ou d'aventure, vingt pour cent d'entre elles ont vu un ou

plusieurs films d'horreur ou fantastique, et finalement elles sont près de dix pour cent à avoir vu un ou plusieurs films de science-fiction.

Les tendances cinématographiques diffèrent chez leurs camarades masculins. En effet vingt pour cent des élèves de troisième ont vu un ou plusieurs films d'animation. Ils sont trente pour cent en classe de quatrième, et cinquante pour cent en classe de cinquième. À l'instar de leurs camarades féminins, le genre majoritaire chez les garçons est la comédie. Ils sont près de quatre-vingt-dix pour cent en classes de troisième à avoir vus au cours des six derniers mois un ou plusieurs films de comédie. Ils ont près de quatre-vingt pour cent en classes de quatrième, et cinquante pour cent en classes de cinquième. Quant aux films d'action ou d'aventure, ils sont près de quatre-vingt pour cent en classes de troisième à s'être déplacés au cours du semestre précédent pour ces genres de films. Ils sont soixante pour cent en classes de quatrième, et quarante pour cent en classes de cinquième à s'être déplacés au cours des six derniers mois.

Les films d'horreur ou fantastiques ont été vus par près de soixante pour cent d'entre eux en classes de troisième, par quarante pour cent en classes de quatrième, et trente pour cent ont vu au cours des six derniers mois, un ou plusieurs films d'horreurs/fantastiques parmi les élèves de cinquième. Les films de science-fiction ont attiré près de cinquante pour cent d'élèves en classes de troisième, ils sont quarante pour cent en classes de quatrième, et aucun élève en classes de cinquième n'a vu un film de science-fiction au cours des six derniers mois. Quant aux films de suspense – ou thriller, ils ont attiré près de vingt pour cent des élèves de troisième, et dix pour cent des élèves de quatrième. Aucun élève de cinquième ne fut attiré par un film de suspense au cours des six derniers mois.

Selon les données récoltées, plusieurs moyennes émergent indiquant les tendances cinématographiques des élèves – toutes classes comprises, au cours des six derniers mois. En effet, concernant le genre cinématographique de l'animation, elles sont en moyenne cinquante pour cent contre plus de trente-trois pour cent chez leurs camarades masculins. Les comédies ont attiré plus de soixante-treize pour cent des garçons et près de soixante pour cent des filles du collège. En outre les films d'action ou d'aventure ont attiré près de soixante pour cent des garçons et plus de cinquante-six pour cent des filles. Le genre horreur/fantastique a attiré plus de trente-trois pour cent des collégiennes et plus de quarante-trois pour cent de leurs *alter égo* masculins. La science-fiction a attiré près de vingt pour cent de collégiennes et trente pour

cent des collégiens de l'établissement. Les films de suspense – ou thrillers ont quant à eux attiré en moyenne près de dix pour cent de garçons et plus de six pour cent de filles. Par ailleurs le genre cinématographique « autre » a en moyenne attiré trois pour cent des collégiens et aucun collégiens. Les films dramatiques n'attirèrent aucun élève de l'établissement au cours de six derniers mois.

Par ordre de popularité, le genre cinématographique de la comédie fait consensus et arrive en tête chez les élèves de tous sexes et classes confondus, talonné par le genre action ou aventure, suivi par l'animation, ensuite l'horreur/fantastique, puis par la science-fiction, ensuite par le suspense – ou *thriller*, puis la catégorie « autre » genre, et pour finir le drame. D'après les données citées plus haut, le facteur genre – entendre ici féminin ou masculin, ne joue que très peu sur le choix des genres cinématographiques. Autrement-dit, les filles regardent tout autant les films d'actions ou d'aventures que leurs camarades masculins, car l'esthétique cinématographique consommée au collège est globalement la même par l'ensemble des élèves. Cependant le facteur social joue ici un rôle non négligeable. En effet aucun élève n'a vu de film dramatique ou de film d'auteur. De plus très peu ont vu des documentaires ou des films à suspense.

L'explication peut être sociale en partie mais aussi économique – en termes d'offre et de monopole du cinéma en France, car les films américains dominent le marché cinématographique français en offre²⁰⁴ ciblant fortement les adolescents et la catégorie « jeune » de la population. À ce propos sur les dix plus gros succès du box-office français 2014²⁰⁵ quatre films sont français et six anglo-saxons. Parmi ceux-là, trois sont des comédies, deux sont des films d'animation, deux films de science-fiction, trois films d'action et un film d'aventure. Cela reflète assez bien les tendances recueillies auprès des élèves concernant leur consommation cinématographique conformément au marché de ce bien de consommation culturelle. En conclusion, les collégiennes en moyenne fréquentent plus souvent les salles obscures que leurs camarades masculins, mais consomment les mêmes genres cinématographiques. Par ailleurs d'autres activités viennent occuper l'espace de divertissement des collégiens comme l'indiquent les tableaux suivants :

²⁰⁴ <http://www.cnc.fr/web/fr>

²⁰⁵ http://www.jpbox-office.com/charts_france.php?qpage=datefr&infla=no&variable=2014

Tableau n° 3.11 : Usage des jeux vidéo par les collégiennes observées.

En %	Rythme hebdomadaire de l'usage des jeux vidéo par les filles					
	Tous les jours	Le weekend	1 fois par semaine	2 fois par semaine	3 fois par semaine	4 fois par semaine
Classes de 3^{ème}	5	80	Nul	10	5	Nul
Classes de 4^{ème}	20	70	Nul	10	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	10	80	5	5	Nul	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.12 : Consommation des jeux vidéo par les collégiens observés.

En %	Rythme hebdomadaire de l'usage des jeux vidéo par les garçons					
	Tous les jours	Le weekend	1 fois par semaine	2 fois par semaine	3 fois par semaine	4 fois par semaine
Classes de 3^{ème}	90	10	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 4^{ème}	95	5	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	70	20	10	Nul	Nul	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

L'autre grand divertissement est le jeu vidéo, ce divertissement qualifié de première industrie culturelle²⁰⁶ occupe une place conséquente chez de nombreux élèves du collège et plus particulièrement chez les garçons²⁰⁷.

En effet selon les données recueillies à travers les estimations des élèves, les garçons jouent de façon plus conséquente aux jeux vidéo que leurs camarades féminins. La méthode utilisée ici elle celle de l'estimation par tranche horaire, celle-ci se décline en six fréquences hebdomadaire de consommation. Cela va d'un rythme quotidien d'une fois par semaine à tous les jours. À cet égard pour l'ensemble des classes, plus de treize pour cent des filles estimaient jouer tous les jours aux jeux vidéo. Ils près de quatre-vingt-cinq pour cent à y jouer tous les jours chez les garçons. Néanmoins les tendances se nuancent le week-end, car les filles sont en moyenne plus de soixante-seize pour cent à y jouer contre plus de onze pour cent chez les garçons pendant cette période. Cela ne veut pas dire qu'elles y jouent plus le week-end que leurs camarades, mais qu'elles ont tendance à y jouer en fin de semaine alors que les garçons y jouent tous les jours et donc le week-end compris. Ces données indiquent les tendances probables auxquelles les élèves pratiquent les jeux vidéo. En outre le jeu vidéo est un espace connecté à internet – du moins pour toutes les consoles sorties après les années deux-mille. À ce propos la continuité de l'espace numérique est assurée par le support – la console de jeux, le téléphone portable, la tablette sur lesquels se consomment les jeux vidéo.

Autrement dit l'identité numérique s'exerce aussi à travers les jeux vidéo et constitue en cela un élément du *trans-espace* de l'élève. L'utilisateur ou l'utilisatrice ont la possibilité d'étendre leurs espaces numériques aux plateformes vidéo ludiques. La création de groupes de joueurs, la communauté de joueurs, les jeux en réseaux, *l'e-sport*²⁰⁸ sont des phénomènes en pleine expansion depuis les débuts des années 2000. De plus les plus grandes firmes du jeu vidéo²⁰⁹ possèdent leurs propres plateformes multi-joueurs à travers le réseau internet. Cela est vrai pour la console de salon, l'ordinateur personnel ou portable ou bien la console portable. Selon les données recueillies auprès des élèves, le téléphone portable est le premier

²⁰⁶ <http://www.lesnumeriques.com/jeux-video/jeu-video-conforte-sa-place-premiere-industrie-culturellen31902.html>

²⁰⁷ Voir Tableau n° 3.3.

²⁰⁸ E-sport ou *l'electronic sport* sont des compétitions entre joueurs de jeux vidéo, certaines sont de véritables événements internationaux tels que : <http://www.eswc.com/>; <http://www.majorleaguegaming.com/> et <http://evo.shoryuken.com/>; en France il existe le <http://www.stunfest.fr/>

²⁰⁹ Nintendo, Sony et Microsoft dominent le marché du jeu vidéo ; chacune possèdent un réseau multi-joueurs, le *PlayStation Network* pour Sony, le *Xbox live* pour Microsoft et le *Miiverse* pour Nintendo.

support lequel les élèves jouent aux jeux vidéo. Le Smartphone constitue le premier support vidéo-ludique auprès des élèves de l'établissement. Les tableaux suivants indiquent les supports utilisés par les collégiennes et collégiens dans la consommation du jeu vidéo.

Tableau n° 3.13 : Types de supports utilisés dans l'usage des jeux vidéo par les collégiennes observées.

En %	Types de support utilisés dans l'usage des jeux vidéo par les filles					
Classes	Console de salon	Console portable	Ordinateur	Ordinateur portable	téléphone	Facebook/tablette
de 3 ^{ème}	60	80	20	30	90	30
de 4 ^{ème}	80	55	45	15	90	25
de 5 ^{ème}	90	85	25	15	85	15

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.14 Types de supports utilisés dans l'usage des jeux vidéo par les garçons.

En %	Types de support utilisés dans l'usage des jeux vidéo par les garçons					
Classes	Console de salon	Console portable	Ordinateur	Ordinateur portable	téléphone	Facebook/tablette
de 3 ^{ème}	95	30	40	20	100	40
de 4 ^{ème}	90	50	20	20	90	30
de 5 ^{ème}	90	65	30	10	95	30

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Elles sont en moyenne plus de quatre-vingt-huit pour cent à jouer aux jeux vidéo sur téléphone portable, ils sont près de quatre-vingt-quinze pour cent. Cela s'explique par l'offre vidéo ludique proposée à travers les plateformes²¹⁰ de téléchargements disponibles sur les Smartphones, les jeux sont souvent gratuits et le *gameplay*²¹¹ simple et ludique – grâce notamment aux fonctions tactiles très largement répandues sur les Smartphones.

Ensuite viennent les supports classiques des jeux vidéo tels que : la console de salon – elles sont plus de soixante-seize à y jouer et plus de quatre-vingt-onze chez leurs camarades masculins, la console portable – ils sont plus de quarante-huit pour cent à y jouer dessus et elles ont plus de soixante-treize pour cent, puis vient le support traditionnel du jeu vidéo que constitue l'ordinateur personnel qui regroupe ainsi près de trente pour cent des joueuses et plus de vingt-six pour cent des joueurs au sein de l'établissement. Ils sont en moyenne plus de seize pour cent à jouer sur ordinateur portable et elles sont près de vingt pour cent à utiliser ce support. Finalement le dernier support « autre » regroupe le réseau social Facebook essentiellement – plus de quatre-vingt-dix-huit pour cent des réponses relevées. La tablette est numérique plus marginalement. Elles sont en moyenne plus de vingt-trois pour cent à y jouer et ils sont en moyenne plus de trente-trois pour cent à jouer sur ces supports vidéo-ludiques. Tout comme le septième art, le jeu vidéo se compose d'une multitude de genres destinés à toutes les catégories de la population. Les tableaux suivants nous indiquent les genres vidéo-ludiques consommés par les collégiennes et collégiens.

²¹⁰ Apple store et Android sont les deux systèmes de téléchargement de logiciels sur téléphones mobiles – ou smartphone.

²¹¹ Le système de jeu.

Tableau n° 3.15 : Genre de jeux vidéo joués par les collégiennes observées.

En %	Genre de jeux vidéo joués par les filles					
	Action/aventure	FPS	Sport/Simulation	Jeux de rôles	Combat	autres
Classes de 3^{ème}	70	Nul	60	80	Nul	60
Classes de 4^{ème}	80	Nul	40	60	10	40
Classes de 5^{ème}	60	Nul	20	30	Nul	50

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.16 : Genre de jeux vidéo joués par les collégiens observés.

En %	Genre de jeux vidéo joués par les garçons					
	Action/aventure	FPS	Sport/Simulation	Jeux de rôles	Combat	autres
Classes de 3^{ème}	80	90	70	30	40	60
Classes de 4^{ème}	90	90	80	40	20	70
Classes de 5^{ème}	80	60	90	10	20	40

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Concernant les genres de jeux vidéo consommés par les filles et les garçons, les préjugés sociaux semblent se projeter plus explicitement à travers l'usage vidéo-ludique. En effet les garçons jouent plus aux FPS²¹² que les filles, en outre elles jouent très peu aux jeux de combat, mais plus aux jeux de rôles que leurs camarades masculins – selon les données recueillies au sein des élèves de l'établissement. L'autre activité culturelle recueillie à fort marqueur social est le rapport qu'entretient des collégiennes et collégiens à la lecture et aux livres – objet de consommation culturelle par excellence.

La lecture occupe les activités extra-scolaires des élèves. Cette activité culturelle est consommée à travers le livre. Les tendances sont très marquées par le rythme des lectures et le type de lecture, autrement dit par le genre littéraire consommé. À cet égard la méthode utilisée ici comme précédemment pour la fréquentation cinématographique est celle de l'estimation à travers une période antérieure proche de six mois. Ainsi à travers les données recueillies nous pouvons nous faire une idée de la consommation littéraire des élèves. Les rythmes de consommation sur les six derniers mois se déclinent de un à trois livres lus, puis de trois à six, puis de six à neuf, ensuite de dix à douze, puis de douze à quinze, puis de quinze à vingt, et finalement à plus de vingt ouvrages lus. À ce propos cette approche nous indique le volume de lecture moyen des élèves à travers les tableaux ci-dessous :

²¹² *First-person shooter* est un type de jeu de tir en vue subjective, seul l'arme du personnage apparaît à l'écran et donc sa visée.

Tableau n° 3.17 : Usage semestriel de livres par les collégiennes observées.

En %	Taux de lecture semestrielle de livres par les filles						
	De 1 à 3	3 à 6	6 à 9	10 à 12	12 à 15	15 à 20	Plus de 20
Classes de 3^{ème}	Nul	Nul	15	20	15	30	20
Classes de 4^{ème}	Nul	Nul	10	30	15	40	5
Classes de 5^{ème}	Nul	Nul	10	25	25	30	10

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Parmi les filles interrogées, aucunes – toutes classes confondues, n’a lu entre un et trois livres, ainsi que entre trois et six livres. Cependant elles sont plus de onze pour cent à avoir lu entre six et neuf livres au cours des six derniers mois, de plus elles sont près de vingt-cinq pour cent à estimer lire entre dix et quinze livre ces six derniers mois. Elles sont plus de dix-huit pour cent à avoir lu entre douze et quinze livres, plus de trente-trois pour cent à estimer lire entre quinze et vingt lire sur les six derniers mois, et finalement elles sont en moyenne plus de onze pour cent à estimer avoir lu plus de vingt ouvrages le semestre dernier.

Tableau n° 3.18 : Usage semestriel de livres par les collégiens observés.

En %	Taux de lecture semestrielle de livres par les garçons						
	De 1 à 3	3 à 6	6 à 9	10 à 12	12 à 15	15 à 20	Plus de 20
Classes de 3^{ème}	Nul	Nul	15	45	25	10	5
Classes de 4^{ème}	Nul	Nul	10	40	40	10	Nul
Classes de 5^{ème}	Nul	Nul	15	55	15	15	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Concernant leurs camarades masculins – en termes de volume de consommation, ceux-là consomment moins les biens culturels littéraires que leurs camarades féminins. En effet sur les volumes de consommation les plus élevés – entre quinze et plus de vingt livres au cours des six derniers mois, les moyennes sont très en dessous de leurs camarades féminins. Ils sont plus de onze pour cent à estimer avoir lu entre quinze et vingt livres ces six derniers mois contre plus de trente-trois pour cent chez leurs *alter ego* féminins. Ils sont à peine plus de un pour cent à estimer avoir lu plus de vingt livres contre plus de onze pour cent chez leurs camarades féminins – soit onze fois plus. La majorité du volume de consommation littéraire s'élève à plus de trente-six pour cent – pour les garçons, et se concentre sur les estimations allant de dix à quinze livres lus au cours des six derniers mois. Les tableaux ci-dessus indiquent les genres littéraires consommés par les collégiennes et les collégiens de l'établissement :

Tableau n° 3.19 : Genre littéraire lu par les collégiennes observées.

En %	Genre littéraire lu par les filles					
	Roman	BD	Manga	Essai	Théâtre	autres
Classes de 3^{ème}	70	60	90	Nul	20	Nul
Classes de 4^{ème}	65	95	95	Nul	15	Nul
Classes de 5^{ème}	45	85	95	Nul	Nul	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.20 : Genre littéraire lu par les collégiens observés.

En %	Genre littéraire lu par les garçons					
	Roman	BD	Manga	Essai	Théâtre	autres
Classes de 3^{ème}	15	75	95	Nul	Nul	Nul
Classes de 4^{ème}	Nul	90	100	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	Nul	85	100	Nul	Nul	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Le genre littéraire consommé par les élèves diffère selon le sexe, mais suit deux grandes tendances. En effet le manga un genre littéraire venu du Japon est très populaire auprès des élèves de l'établissement – et des adolescents en général. À ce propos elles sont en moyenne plus de quatre-vingt-treize pour cent à lire ce genre littéraire : les garçons sont quant à eux plus quatre-vingt-dix-huit pour cent à lire « le manga ». La seconde tendance propre aux filles comme aux garçons interrogés est leurs consommations respectives de la bande dessinée – ou BD. Ainsi elles sont en moyenne près de quatre-vingt pour cent à lire de la bande dessinée, et ils sont plus de quatre-vingt-trois à lire des BD. Le manga et la bande dessinée sont la consommation majoritaire en termes de genre littéraire auprès des élèves. À cet égard les garçons de l'établissement ne consomment que ces deux types de littérature – à l'exception de quinze pour cent d'élèves de troisième. Par contre, leurs camarades féminins sont près de soixante pour cent en moyenne à lire le roman. Elles sont vingt pour cent en classe de troisième à lire du théâtre, et près de quinze pour cent en classes de quatrième à lire des pièces de théâtres.

Aucun lecteur de théâtre chez leurs camarades masculins toutes classes comprises n'est à relever. Les genres littéraires du roman et du théâtre sont des marqueurs forts de genre – sans faire de jeu de mots, en termes de consommation des élèves. En effet en classes de cinquième, les filles de l'établissement consomment quarante-cinq fois plus le genre littéraire du roman que les garçons. En outre aucun élève de cinquième – filles et garçons, n'a lu d'œuvres théâtrales. En classes de quatrième elles sont soixante-cinq fois plus à lire le genre littéraire du roman que leurs camarades masculins, et quinze fois plus à lire des pièces de théâtre que les garçons. Par ailleurs l'écart se réduit aux classes de troisième. En effet soixante-dix pour cent d'entre elles estiment lire le roman contre près de quinze pour cent chez leurs camarades masculins. Cependant en troisième, elles sont vingt fois plus à lire des ouvrages théâtraux que leurs *alter egos* masculins.

Ces données recueillies nous indiquent trois choses. La première est la consommation quasi majoritaire des élèves du genre littéraire du manga suivi de la bande dessinée, et cela concerne toutes les classes interrogées indépendamment du genre de l'élève. Les moyennes culminent à plus de quatre-vingt-quinze pour cent pour le manga, et à plus de quatre-vingt-et-un pour cent pour la bande dessinée. La seconde chose que nous indiquent les données est la disparité entre les filles et les garçons en termes de consommation littéraire. En effet l'éventail littéraire est plus large chez les filles de l'établissement que chez leurs camarades

masculins. À cet égard, le roman, la bande dessinée, le manga et le théâtre intègrent l'éventail littéraire des collégiennes, alors que celui-ci est beaucoup moins large chez leurs camarades masculins. En effet seul le manga et la BD – ainsi que le roman pour certains élèves de troisième, intègrent la consommation littéraire des garçons.

L'explication s'articule autour des autres divertissements culturels des élèves. Ainsi d'après mon enquête de terrain le jeu vidéo s'accapare l'essentiel des publics masculins de l'établissement, alors qu'il se situe chez le public féminin du collège aux mêmes niveaux que la consommation littéraire. Contrairement à la consommation des jeux vidéo, les filles de l'établissement consomment d'avantage les produits télévisuels²¹³ – autre bien de consommation de masse. Les tableaux suivants nous indiquent les types de programmes consommés par les collégiens et collégiens :

Tableau n° 3.21 : Types de programmes télévisés regardés par les collégiennes observées.

En %	Types de programmes télévisés regardés par les filles						
	Émission	Documentaire	Divertissement	Sport	Film	Série	Autre
Classes de 3^{ème}	100	30	80	20	90	70	20
Classes de 4^{ème}	100	45	65	20	65	45	5
Classes de 5^{ème}	75	25	50	15	45	65	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

²¹³ Voir le Tableau n° 3.3 cité plus haut.

Tableau n° 3.22 : Genre télévisé regardé par les collégiennes observées.

En %	Genre télévisé regardé par les filles						
	Émission de télé-réalité	Documentaire de société	Divertissements musicaux	Sport match de football	Film comédie	Série animation	Autre
Classes de 3^{ème}	100	30	80	20	70	65	20
Classes de 4^{ème}	100	45	65	20	45	45	10
Classes de 5^{ème}	75	25	50	15	30	65	20

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Les filles consomment plus que leurs camarades masculins. En effet elles sont plus de quatre-vingt-dix-huit pour cent à consommer du contenu télévisuel en classes de troisième – en dehors de l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux, elles sont plus de soixante-dix-huit pour cent à consommer les programmes télévisuels en classes de quatrième et près de soixante-douze pour cent chez leurs cadettes de cinquième. À cet égard la moyenne de la consommation télévisuelle s'élève à plus de soixante-dix-neuf pour cent chez l'ensemble des classes.

Quant à la moyenne chez leurs camarades masculins, celle-ci s'élève à plus de cinquante-quatre pour cent. Outre le volume différent de consommation télévisuelle entre les filles et les garçons de l'établissement, un autre élément nous indique une corrélation entre le niveau de la classe et la consommation télévisuelle. Ainsi la consommation télévisuelle s'élève avec le niveau des classes chez les filles de l'établissement. La tendance est inverse chez les garçons, la consommation télévisuelle diminue avec le niveau des classes – à quelques pourcentages près, entre les classes de cinquième et les classes de quatrième. De plus en moyenne les filles consomment plus les programmes du « petit écran » que leurs camarades masculins. Les tableaux ci-dessous nous indiquent les types de contenus télévisuels consommés par les garçons :

Tableau n° 3.23 : Types des programmes télévisés usagés par les collégiens observés.

En %	Types des programmes télévisés regardés par les garçons						
Classes de 3^{ème}	Émission	Documentaire	Divertissement	Sport	Film	Série	Autre
	80	40	70	100	70	100	Nul
Classes de 4^{ème}	100	30	55	100	65	100	Nul
Classes de 5^{ème}	75	20	60	90	70	100	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.24 : Genre télévisé regardé par les collégiens observés.

En %	Genre télévisé regardé par les garçons						
Classes de 3^{ème}	Émission de télé réalité	Documentaire de société	Divertissements musicaux	Sport match de football	Film comédie	Série animation	Autre
	80	40	60	100	50	100	Nul
Classes de 4^{ème}	100	20	45	100	65	100	Nul
Classes de 5^{ème}	75	15	60	90	70	100	20

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Parmi les programmes tv les plus consommés par les élèves, le divertissement recueille près de soixante-cinq pour cent des estimations chez les filles et plus de soixante-et-un pour cent chez les garçons. Les divertissements télévisuels sont pour l'essentiel des clips musicaux²¹⁴, regroupant près de soixante-cinq pour cent des données recueillies chez les collégiennes et cinquante-cinq chez leurs camarades masculins. Par ailleurs on note une parfaite corrélation entre le programme télévisuelle de l'émission et celle du format de la télé-réalité dans les réponses des filles, ainsi pour celles-ci l'émission est exclusivement synonyme de télé-réalité.

À ce propos la consommation de télé-réalités s'élève à plus de quatre-vingt-onze pour cent chez les filles. Leurs camarades masculins sont près de quatre-vingt-cinq pour cent à consommer l'émission télévisuelle sous format exclusif de la télé-réalité²¹⁵. Par ailleurs les programmes TV diffusant des films long-métrages sont suivis à plus de soixante-six pour cent par les collégiennes et à plus de soixante-huit pour cent en moyenne par les collégiens. Il s'agit pour l'essentiel de comédie. Tout comme dans les salles obscures le genre de la comédie est majoritaire dans la consommation télévisuelle, aussi bien chez les garçons que les filles. Les moyennes s'élèvent à plus de soixante-et-un pour cent chez les premiers et plus de quarante-huit pour cent chez les seconds.

Le documentaire – et plus particulièrement celui de société sont des programmes télévisuels consommés à plus de trente-trois pour cent parmi les filles et près de vingt-cinq pour cent des garçons interrogés.

Les programmes sportifs sont nettement plus regardés chez les garçons que chez leurs camarades féminins – les préjugés « genrés » émergent ici. En effet ils sont en moyenne – toutes classes comprises (troisième, quatrième et cinquième), près de quatre-vingt-seize pour cent à consommer des programmes sportifs. Il s'agit, comme les données l'indiquent de matchs de football exclusivement ou de certains événements sportifs (Jeux Olympiques de Sotchi), de plus la Coupe du Monde 2014 se tenait cet été au Brésil. Quant aux filles interrogées elles sont en moyenne plus de dix-huit pour cent à regarder des programmes

²¹⁴ Les chaînes musicales sont les suivantes pour l'ensemble des élèves interrogés : NRJ 12 65%, D17 55%, DirectStar 35%, M6 music 35 % et Trace TV 5%.

²¹⁵ Parmi les émissions consommées nous retrouvons : Secret Story 100% (2014 TF1), Les Anges de la télé-réalité 100% (NRJ 12 2014), Kho Lanta 100% chez les garçons et 60% chez leurs camarades féminins (2014 TF1).

sportifs à la télévision. Il s'agit essentiellement, tout comme leurs camarades masculins, de match de football. À cet égard la consommation de programme sportif par ces dernières, se réalise à cent pour cent au sein de la cellule familiale proche, c'est-à-dire accompagnée par le père ou le frère exclusivement²¹⁶, ainsi que par l'oncle ou les cousins et cousines plus marginalement.

La série est un programme télévisuel très consommé par les élèves – et plus particulièrement par les garçons. Ainsi elles sont en moyenne près de soixante pour cent à regarder des séries. La moyenne chez leurs camarades masculins est maximale – soit près de cent pour cent !

Il s'agit exclusivement de séries animées chez ces derniers. De plus chez leurs camarades féminins les mêmes tendances s'observent à quelques pourcentages près – comme l'indiquent les tableaux cités plus haut. En effet près de cinq pour cent des collégiennes consomment des séries policières²¹⁷ en classe de troisième. Tout comme la consommation littéraire des élèves, le manga animé est le genre le plus consommé, en effet les productions nippones dominant²¹⁸. À cet égard ils sont cent pour cent à regarder le manga animé et elles sont en moyenne plus de cinquante-huit pour cent à regarder ce type d'animation au sein du collège.

Les « autres » types de programmes télévisés concernent vingt pour cent des collégiennes de classes de troisième, ainsi que cinq pour cent de leurs cadettes de quatrième. À cet égard leurs camarades masculins ne regardent aucun programme télévisuel classé « autre ». Néanmoins suite aux dépouillements minutieux des réponses les estimations se nuancent. En effet nombreuses et nombreux sont ceux qui regardent les jeux télévisés²¹⁹ – classés ici dans la catégorie « autre », or il s'agit de divertissement « ludique ».

²¹⁶ Selon les notes recueillies auprès des élèves, les matchs de football sont vus essentiellement avec un parent proche. Ainsi un match de football n'est jamais vu seul ou en dehors du domicile familiale. Contrairement à leurs camarades masculins, car la consommation des programmes sportifs peut se faire seul ou en dehors du domicile, par exemple au sein d'un fastfood du quartier diffusant la rencontre sportive avec des amis proches.

²¹⁷ *Les experts* : série policière d'outre-Atlantique diffusée sur TF1 le lundi en seconde partie de soirée 22H30.

²¹⁸ Les séries animées japonaises regardées sont par ordre de popularité les suivantes : One Piece 100% des filles et garçons idem pour le manga animé Naruto ; Dragon Ball recueille 100% des fans chez les garçons et 30% chez les filles, Bleach 80% des garçons suivent la série et 25% chez leurs camarades féminins, Fairy Tails 30 % des garçons et 80% des filles suivent l'animé japonais.

²¹⁹ Les jeux télévisés regardés sont les suivants : Money drop 100% d'entre elles en classes de troisième idem pour leurs cadettes de quatrième ; et aucunes de leurs camarades de cinquième. Ils sont 100% chez leurs

Les programmes radiophoniques restent selon les données recueillies une activité extrascolaire très peu consommée par les élèves du collège comme l'indiquent les Tableaux n° 3.2 et n° 3.4. En effet aucun élève de troisième n'écoute la radio en dehors de l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux. Ils sont un peu plus de sept pour cent en classes de quatrième et plus de trois pour cent en classes de cinquième. Ainsi l'ensemble de la consommation radiophonique chez les garçons s'élève à trois et demi pour cent en moyenne – pour l'ensemble des classes interrogées. À l'instar de la télévision, la consommation radiophonique est supérieure chez les filles. À ce propos elles sont près de douze pour cent en classes de cinquième à s'y consacrer durant leurs activités extra-scolaires – en dehors de l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux. De plus, elles sont près de neuf pour cent en classes de quatrième et plus de seize pour cent chez leurs aînées de troisième, comme l'indiquent les tableaux ci-dessous :

Tableau n° 3.25 : Types de programmes radiophoniques écoutés par les collégiennes observées.

En %	Types de programmes radiophoniques écoutés par les filles						
	Musiques	Informations	Généralistes	Sportifs	Politiques	Communautaires	Autre
Classes de 3^{ème}	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 4^{ème}	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

camarades masculins de classes de cinquième à regarder ce jeu télévisé; La France à un incroyable talent est vu par 60% des collégiennes de classes de troisième, ainsi que 30% des élèves de quatrième et 40% d'entre elles en classes de cinquième, le Maillon Faible 80% d'entre elles en classes de cinquième, ainsi que 30% des élèves de quatrième et 10% de leurs aînées de troisième ; À prendre ou à laisser 80% d'entre elles en classes de cinquième, ainsi que 10% des élèves de quatrième et aucune de leurs aînées de troisième ne regardèrent ce jeu télévisé.

Tableau n° 3.26 : Types de programmes radiophoniques écoutés par les collégiens observés.

En %	Types de programmes radiophoniques consommés par les garçons						
Classes de 3^{ème}	Musiques Nul	Informations Nul	Généralistes Nul	Sportifs Nul	Politiques Nul	Communautaires Nul	Autre Nul
Classes de 4^{ème}	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Les programmes radiophoniques consommés sont essentiellement ceux diffusant du contenu musical, autrement dit les stations musicales privées²²⁰. À ce propos aucune autre station radio spécialisée ne fut citée par l'ensemble des élèves interrogés – hormis les stations radios privés musicales. Ainsi aucune radio sportive, politique, d'information, généraliste voire communautaire ne fut mentionnée par les élèves. Ces informations recueillies nous indiquent que « l'éventail radiophonique » consommé par les élèves se résume aux ondes hertziennes diffusant de la musique de type RAP, RnB, Hip Hop, Pop Electro ect...

Tout comme pour la consommation télévisuelle et cinématographique des élèves, nous retrouvons une certaine continuité dans la surreprésentation d'une préférence esthétique des élèves. L'autre forme de consommation recueillie auprès des élèves concerne le « shopping » stricto sensu en tant que consommation matérielle en dehors de l'usage des réseaux sociaux et d'internet en général. Le « shopping »²²¹ est une activité très prisée par les collégiennes contrairement à leurs camarades masculins – les préjugés « genrés » se projettent également ici²²², comme nous l'évoquent les tableaux suivants :

²²⁰ Selon les données recueillies, les radios les plus consommées pour l'ensemble des élèves interrogés sont les suivantes : Skyrock 80%, NRJ 42%, Fun Radio 35% et Génération 22 %.

²²¹ Voir le Tableau n° 3.3.

²²² Voir les Tableau n° 3.3 et Tableau n° 3.5.

Tableau n° 3.27 : Espace de consommation des collégiennes observées.

En %	Lieux de consommation des filles						
Classes de 3^{ème}	Magasin de prêt-à-porter 100	Centre commercial 100	Marché Nul	Grande surface Nul	Internet 20	Artisan Nul	Autre Nul
Classes de 4^{ème}	100	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Classes de 5^{ème}	100	100	27	16	Nul	Nul	Nul

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 3.28 : Espace de consommation des collégiens observés.

En %	Lieux de consommation des garçons						
Classes de 3^{ème}	Magasin de prêt-à-porter 100	Centre commercial 96	Marché Nul	Grande surface Nul	Internet 10	Artisan Nul	Autre 30
Classes de 4^{ème}	100	90	Nul	Nul	Nul	Nul	20
Classes de 5^{ème}	100	73	7	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

En dehors de l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux, le shopping est un passe-temps exercé par plus de soixante-dix-sept pour cent des collégiennes de classes de troisièmes. De plus leurs alter egos masculins sont près de six pour cent à faire du shopping.

Elles sont en classe de quatrième plus de soixante pour cent à faire du chalandage et près de dix-neuf pour cent de leurs camarades masculins. Finalement en classes de cinquième elles sont près de soixante-douze pour cent à faire du shopping et ils sont près de dix pour cent à en faire autant. Les données sont sans équivoques : les collégiennes interrogées chalandes majoritairement plus que leurs camarades masculins. Mais cette tendance est à nuancer, car elle est à remettre dans l'ensemble des activités extrascolaires des élèves – en dehors de l'utilisation des réseaux sociaux et d'internet. Ainsi certaines activités sont plus populaires que d'autre globalement. En outre il faut tenir compte des consommations individuelles propres à chaque élève difficilement quantifiables avec précision. Cependant les tendances observées demeurent les mêmes concernant les lieux de consommation, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune distinction entre filles et garçons interrogés comme nous l'indiquent les tableaux cités plus haut.

Les principaux lieux de consommation²²³, selon les données recueillies, sont : les magasins de prêt-à-porter et le centre commercial. Ensuite – plus marginalement, viennent le marché du quartier, la grande surface et les achats sur internet. De plus chez les garçons un type de consommation « autre » est recueillie. Il s'agit ici d'achats réalisés auprès d'une connaissance de l'élève – généralement issue du même quartier que celui-ci. L'exemple qui revenait souvent et celui de l'achat de maillot de football majoritairement et de paire de basket pour certain. À noter que nous étions en pleine période « pré-Coupe du Monde »²²⁴ de football très fortement médiatisé à cette période.

Certaines activités demeurent très marginales²²⁵ auprès des élèves de l'établissement et témoigne du panorama social évoqué plus haut. Ainsi la fréquentation extra-scolaire des lieux culturels institutionnels est très faible parmi les élèves interrogés masculins comme féminins. En effet la fréquentation de musées est nulle chez la majorité des collégiennes de troisième, *idem* pour leurs cadettes de quatrième et seul quatre pour cent des collégiennes de classes de cinquième. Chez leurs camarades masculins les tendances observées suivent les mêmes dynamiques : la fréquentation de lieux culturels est nulle chez les élèves de troisième, *idem* pour les élèves de cinquième, et moins de deux pour cent des élèves de quatrième fréquentent des lieux culturels. Les lieux culturels cités par les élèves sont les suivants: le musée d'Orsay,

²²³ Voir les Tableau n° 3.27 et Tableau n° 3.28.

²²⁴ Coupe du Monde de Football 2014.

²²⁵ Voir les Tableau n° 3.3 et Tableau n° 3.5.

le Musée du Louvre, le Château de Fontainebleau, le musée d'Histoire Naturelle et le Cent-Quatre. Hormis le Château de Fontainebleau, la majorité des lieux visités sont situés à Paris – dans l'espace urbain proche. En outre, la majorité des visites de ces lieux eurent été faites avec un parent issue des catégories socio-professionnelles supérieures. Il y a ici un lien entre la fréquentation faible des lieux culturels par les élèves et la catégorie socio-professionnelle supérieure des parents comme indiqué au Tableau n° 11.

Les activités extra-scolaires classées²²⁶ dans la catégorie « autre » concernent les élèves de troisième. Il s'agit de « sorties en soirée » pour cent pour cent des collégiennes, principalement dans les bars à narguilé – ou dit chicha. *Idem*, Chez leurs camarades masculins de troisième. Ils fréquentent pendant leur temps extra-scolaire essentiellement les bars à narguilé. Pour leurs cadettes et cadets des classes de quatrième et cinquième, les activités se résument en majorité à de « la visite chez de la famille » pour quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux en quatrième, les dix pour cent restant fréquentent les bars à narguilé – quatre-vingt-dix pour cent des filles et dix pour cent des garçons. Ils et elles sont cent pour cent à rendre visite à de la famille en classes de cinquième, selon les réponses recueillies minutieusement auprès des élèves interrogés.

Les données concernant les activités extra-scolaires sont variées et disparates. En effet certaines activités dominent très largement le temps extra-scolaire des collégiennes – en dehors de l'utilisation des réseaux sociaux. Les activités dominantes²²⁷ les plus consommées sont dans l'ordre suivant : les activités sportives, la télévision, le shopping, le cinéma, les jeux vidéo, la lecture, la radio, les bars à narguilé, la visite chez de la famille et finalement les activités culturelles – sortie au musée, voire une exposition. À cet égard chez leurs camarades masculins²²⁸, les activités les plus consommées sont dans l'ordre décroissant suivant : les jeux vidéo, les activités sportives, la télévision, le cinéma, la lecture, le shopping, la visite chez de la famille, la radio, et finalement très marginalement les sorties « narguilé ». Si l'on compare les données entre les filles et les garçons, certaines choses diffèrent fortement – notamment au succès plus marqué du jeu vidéo chez les garçons plutôt que chez les filles, et inversement le succès manifeste du « chalandage » auprès des collégiennes de l'établissement que chez leurs homologues masculins. Cela tend à projeter certains préjugés de genre – selon lequel les filles

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ Voir Tableau n° 3.3.

²²⁸ Voir Tableau n° 3.5.

chalant plus que les garçons, mais ne jouent pas aux jeux vidéo. Or si l'on inverse la perspective de lecture, on s'aperçoit qu'il s'agit surtout d'un rapport au bien matériel. En effet, les filles de l'établissement possèdent deux fois moins de console de jeu que leurs camarades masculins. Les conversations très fréquentes entretenues autour des jeux vidéo nuancent également le rapport observé quant aux jeux vidéo – il s'agit parfois d'un argument de socialisation au sein du collège tout comme sur les réseaux sociaux pour jeux en ligne. D'ailleurs la sortie d'un jeu vidéo²²⁹ peut être source de socialisation entre élèves du collège. En effet l'échange « ID player²³⁰ » vient finir le processus de socialisation numérique initié au collège ou à travers les réseaux sociaux, participant au *trans-espace* des élèves de l'établissement.

Le rapport aux jeux vidéo chez leurs camarades féminins est d'ordre familial. En effet durant mon enquête de terrain, les collégiennes qui jouent aux jeux vidéo en très grande majorité avec un membre de la famille – très marginalement seule. Ainsi durant l'étude de terrain elles étaient près de vingt pour cent à détenir un ID player contre cent pour cent chez leurs camarades masculins. Par ailleurs les garçons aussi jouent en famille aux jeux vidéo, mais le rapport diffère de leurs camarades féminins. Ainsi chaque joueur possède un ID player et la partie se fait à tour de rôle. À titre d'exemple, un élève et son jeune frère²³¹ vont jouer à tour de rôle en changeant leurs ID entre chaque partie – ou à tour de rôle dans la journée, le rapport est ici paradoxal, car le joueur joue en famille – ou en communauté de joueurs, mais aussi seul à travers son ID player, alors que le mode de jeu chez leurs homologues féminins est d'ordre multi-joueurs instantané²³². Ces propos sont à mettre en perspective avec le type de jeu vidéo utilisé, s'ils s'avèrent vrai pour les FPS, les jeux d'action/aventures et les jeux de rôles, ils ne le sont pas totalement avec les jeux de sport ou

²²⁹ Je pense ici un jeu sorti pendant l'enquête de terrain et qui fut très populaire au sein du collège - Le jeu GTA 5. Les articles du journal Le Monde en font état aux liens suivants :

http://www.lemonde.fr/economie/article/2013/09/17/le-jeu-video-gta-5-s-annonce-comme-un-nouveau-blockbuster_3479008_3234.html

http://www.lemonde.fr/technologies/article/2013/09/21/gta-v-atteint-le-milliard-de-dollars-de-recettes-en-trois-jours_3482130_651865.html

²³⁰ L'*ID player* est l'identifiant du joueur lorsqu'il joue aux jeux vidéo en ligne. Il se caractérise le plus souvent par un pseudonyme très rarement au vrai nom du joueur ou joueuse.

²³¹ L'exemple concret le plus majoritaire.

²³² La Nintendo Wii est la console de jeu de salon illustrant mon propos. C'est une console à la ludothèque orientée très multi-joueurs. En outre, c'est la console majoritairement possédée par les filles interrogées de l'établissement selon les notes recueillies près de quatre-vingt-quinze pour cent d'entre elles possédaient la console japonaise. Chez leurs camarades masculins quatre-vingt pour cent possédaient une PlayStation 3, quarante pour cent une Xbox 360 et vingt pour cent une Nintendo Wii.

de combat qui nécessitent au moins deux joueurs simultanés – je dis « pas totalement », car la partie peut être simultanée en ligne et ne nécessite donc pas deux joueurs physiquement côte à côte²³³. Pour revenir aux préjugés de genre projetés par les données recueillies auprès des élèves à travers certains usages de consommation le shopping vient donc, occuper cet espace de consommation vidéo ludique – chez les collégiennes. En effet les données recueillies concernant la consommation des jeux vidéo et du « shopping » sont à mettre au diapason des considérations soulevées plus haut pour tenter de comprendre ces tendances de consommation au-delà du rapport au genre/consommation. Il s’agit ici d’un rapport au temps et à la console – contexte marketing compris.

À cet égard le temps jeu sur téléphone portable est quasi similaire entre les filles et les garçons, car sur ce support vidéo ludique il y a autant de « gamers » que de « gameuses ». En outre les données propres au jeu vidéo et au shopping recueillies restent très proches entre les filles et les garçons interrogés, car les activités extra-scolaires en dehors de l’utilisation d’internet et des réseaux sociaux sont analogues entre les deux groupes – mise à part la consommation des jeux vidéo et du shopping²³⁴.

Le tableau ci-dessous nous indique les usages extra-scolaires moyens de l’ensemble des élèves de l’établissement :

Tableau 3.29 : Taux moyen de l’ensemble des activités extra-scolaires des élèves observés.

En %	Sport	Cinéma	Jeux vidéo	Lecture	Télévision	Radio	Musée	Shopping	Autre
Ensemble des filles	52,1	46,8	33,6	31,8	79,8	12,5	1,3	70,1	11,2
Ensemble des garçons	76,9	40,7	81	16,1	54,6	3,5	0,6	11,6	6,3

*Sur 120 filles avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}
 Sur 136 garçons avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}*

²³³ Voir les Tableau n° 3.13 et Tableau n° 3.14.

²³⁴ Voir les Tableau n° 3.3 et Tableau n° 3.5.

Les activités les plus populaires chez les garçons sont premièrement les jeux vidéo, ensuite les activités sportives et finalement la télévision. Chez leurs camarades féminins nous retrouvons premièrement le shopping, ensuite la télévision, et finalement les activités sportives. Ainsi les activités les plus pratiquées sont comparables entre les deux groupes. D'ailleurs nous retrouvons chez les deux groupes les mêmes activités – outre les données « autre », les moins populaires, autrement-dit les moins consommées. Il s'agit des activités culturelles telles que : la visite d'un lieu culturel – un Musée ou une exposition, la radio et le shopping pour les données recueillies auprès des garçons. Chez leurs camarades féminins, nous retrouvons les activités culturelles, la radio et la lecture comme étant précisément les activités extra-scolaires les moins prisées au sein des collégiennes. Le rapport à l'écran²³⁵ chez les élèves est un élément prépondérant dans la consommation numérique d'autant plus, si l'on ajoute la consommation des réseaux sociaux²³⁶.

Les données concernant les activités extra-scolaires – pour l'ensemble des élèves interrogés, nous indiquent qu'ils et elles sont plus de vingt-et-un pour cent qui estiment passer entre une et trois heures par semaine, plus de trente-cinq pour cent estiment passer entre trois et six heures par semaine, plus de vingt-huit pour cent estiment passer entre six et douze heures et finalement plus de treize pour cent d'entre eux, ils et elles estiment passer plus de douze heures par semaine dans leurs différentes activités extra-scolaires. Ces données mises en rapport avec celles citées au Tableau n° 3.1 nous indiquent deux choses. Premièrement la consommation des réseaux sociaux et d'internet est supérieure aux temps accordés aux activités extra-scolaires – à nuancer outre mesure avec des activités hybrides comme celle du jeu vidéo se mêlant à la consommation des réseaux sociaux. Ensuite à travers leurs activités extra-scolaires et l'usage des réseaux sociaux, les élèves semblent « surconsommer » les images et les informations circulant à travers leurs « l'aires numériques » ou supports numériques proches tels que : les réseaux sociaux, les vidéos, les clips musicaux, la télévision, le Smartphone, la console de jeux, l'ordinateur, les blogs etc.

²³⁵ Les activités les plus populaires nécessitent un écran visuel – les jeux vidéo, la télévision, le cinéma.

²³⁶ Voir Tableau n° 3.1, Tableau n° 3.3 et Tableau n° 3.5.

Ce phénomène pose un certain nombre de défis et d'enjeux pédagogiques pour la plus « grande institution » publique française – en termes d'effectif, que constitue le Ministère de l'Éducation Nationale. Outre les rapports aux images et aux informations circulant sur les aires numériques proches des élèves, un autre phénomène « palpable » semble se greffer au premier, il s'agit de l'élément « identitaire et religieux » circulant au sein des aires numériques d'un grand nombre d'élève – un phénomène observé durant l'enquête de terrain mais aussi au gré de l'actualité quotidienne.

Le chapitre suivant tente de mettre en perspective les données recueillies auprès des élèves dans un premier temps, puis de les analyser et de les interpréter au sein des cadres théoriques et pratiques mentionnés plus haut tels que : le *trans-espace* et *l'identité numérique* des élèves de l'établissement.

CHAPITRE II Pratiques numériques, pratiques religieuses : les observations.

II – Usage religieux et rites numériques des réseaux sociaux.

1- Usage et réception des réseaux sociaux des élèves.

Selon les données recueillies, une majorité d'élèves possèdent plusieurs profils sur les réseaux sociaux. Les tableaux qui suivront ci-dessous indiquent le volume de la consommation des réseaux sociaux et des leurs usages numériques :

Tableau n° 4.1 : Taux d'usage de plusieurs profils sur les réseaux sociaux par les collégiennes observées.

En %	Taux d'usage de plusieurs profils sur les réseaux sociaux par les filles		
	Oui	Non	Non prononcé
Classes de 3 ^{ème}	65	15	20
Classes de 4 ^{ème}	67,7	22,7	6,4
Classes de 5 ^{ème}	27,5	48,2	20,6

Sur 120 élèves avec la répartition suivante : 38 élèves de 3^{ème}, 49 élèves de 4^{ème} et 33 élèves de 5^{ème}

Tableau n° 4.2 : Taux d’usage de plusieurs profils sur les réseaux sociaux par les collégiens observés.

En %	Taux d’usage de plusieurs profils sur les réseaux sociaux par les garçons		
	Oui	Non	Non prononcé
Classes de 3 ^{ème}	51,6	38,7	9,6
Classes de 4 ^{ème}	57,5	20	20
Classes de 5 ^{ème}	58,6	34,4	6,8

Sur 136 élèves avec la répartition suivante : 43 élèves de 3^{ème}, 54 élèves de 4^{ème} et 39 élèves de 5^{ème}

Ils sont plus de cinquante pour cent en moyenne à posséder plusieurs profils numériques sur les réseaux sociaux, et elles sont plus de soixante-cinq pour cent – en classes de troisième et de quatrième, mais seulement vingt-sept pour cent en classes de cinquième. À travers mes notes de terrains, deux explications confirment cet écart relevé en classe de cinquième. Ainsi dans cette tranche d’âge – entre douze et treize ans les élèves sont des « primo-arrivants » sur les réseaux sociaux et ils/elles se consacrent dans un premier temps à un seul réseau social – généralement Facebook. De plus la seconde explication relevée – expliquant l’écart des réponses négatives en classe de cinquième entre les filles et les garçons tient au fait que les garçons possèdent déjà un « ID player » sur leur console de jeu pour jouer en réseau. En effet un profil Facebook et un « ID player » – sur la plateforme *PlayStation network*²³⁷ de Sony ou bien du *Xbox Live*²³⁸ de Microsoft, constituent l’usage de deux espaces numériques sociaux, ce qui est le cas de la majorité des garçons du collège. En cinquième²³⁹ ce phénomène est visible, mais il tend à s’effacer pour les classes supérieures – le rapport genre/jeu vidéo n’est plus un élément marquant sur l’usage des réseaux sociaux. De plus les filles ont en moyenne plus de profils numériques que leurs camarades masculins. Par ailleurs la tendance indique que les élèves possèdent en majorités plusieurs profils numériques sur les réseaux sociaux – autrement-dit, des identités numériques plurielles, chacune répondant à une représentation de

²³⁷ Service en ligne multi-joueurs de Sony via Internet et la console de jeu de la marque (PlayStation 3 ou 4). À noter que ce service est payant et coute environ cinquante euro par an.

²³⁸ Service en ligne multi-joueurs de Microsoft via Internet et la console de jeu de la marque (Xbox). À noter que ce service est payant et coute environ cinquante euro par an.

²³⁹ L’inscription sur le réseau social Facebook est fixée à treize ans.

l'idée de soi à travers le réseau social utilisé. En effet chaque réseau social possède ses propres « codes » - tant visuels qu'ergonomiques et d'usage.

L'utilisation²⁴⁰ des réseaux sociaux est un phénomène massif qui n'a pas encore été globalement pris en compte par l'Éducation Nationale. Néanmoins, certaines mesures montrent la prise de conscience par l'Institution de ce phénomène à la dimension technique et humaine « exponentielle ». Deux mesures furent en vigueur au sein de l'établissement durant l'enquête de terrain. La première mesure « sécurité et prévention » – mise en place conjointement entre la préfecture de police et le collège, propose la sensibilisation aux réseaux sociaux. Deux agents de police et un conseiller pédagogique de l'inspection académique ont pour mission – pendant une heure environ, de sensibiliser les élèves aux risques et dérives possibles sur les réseaux sociaux. Les données recueillies auprès des élèves montrent qu'une partie d'entre eux ne furent pas sensibilisés.

Tableau n° 4.3 : Taux de sensibilisation à l'usage des réseaux sociaux au sein de l'établissement de l'ensemble des classes observées.

En %	Taux de sensibilisation à l'usage des réseaux sociaux au sein de l'établissement		
	Oui	Non	Non prononcé
Classes de 3 ^{ème}	46,9	40,8	10,2
Classes de 4 ^{ème}	30,9	50,7	18,3
Classes de 5 ^{ème}	14,8	70,3	14,8

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

En effet pour l'ensemble des classes de troisième, plus de quarante-six pour cent ont été sensibilisés aux risques liés à l'usage des réseaux sociaux. Ainsi plus de trente pour cent l'eurent été en classes de quatrième, et finalement plus de quatorze pour cent des élèves de cinquième furent sensibilisés au phénomène. Il s'agit d'une mesure à dimension partielle et

²⁴⁰ Voir les Tableau n° 4.1, Tableau n° 4.2 et Tableau n° 2.2.

réduite pour traiter les enjeux et défis importants que soulèvent les usages des réseaux sociaux et d'internet en général.

La seconde mesure mise en place d'une prévention visuelle, autrement dit d'une campagne d'affiche²⁴¹, au sein de l'établissement dénonce le harcèlement moral sur les réseaux sociaux. La mise en place de ces mesures semble être limitée en termes d'efficacité et de prévention auprès du public visé – les collégiens en l'occurrence, car les mesures répondent à une visée « cosmétique », c'est-à-dire superficielle. Or chaque établissement diffère, des autres sur l'ensemble du territoire – d'un point de vue social, humain et éducatif. La gestion de ces facteurs clés demande des mesures profondes et pérennes adaptées – et non pas ponctuelles, faire partie intégrante des établissements scolaires. Ainsi la prévention liée à l'usage des réseaux sociaux doit s'intégrer au sein de l'appareil éducatif ainsi que dans les maquettes d'enseignements pédagogiques, ceci afin d'élargir la perspective éducative et sociale du phénomène « numérique » et tenter de répondre aux enjeux et défis que cela pose à l'ensemble de la société. Autrement dit, l'Éducation Nationale doit prendre en compte pleinement le changement de paradigme « numérique » - *le trans-espace* des élèves, qui s'installe durablement au sein des établissements scolaires et cela le plus tôt possible dans le processus éducatif, dès le CM1 ou le CM2. Cela permettra d'introduire l'élève aux usages numériques avec les possibilités exponentielles qu'ils offrent aussi bien techniques, économiques, politiques et sociales, mais aussi avec leurs limites techniques, sociales, juridiques, éthiques, économiques et politiques.

Pour le moment ce processus éducatif « numérique » se résume à son rapport « matériel », c'est-à-dire permettre l'accès numérique aux établissements à travers des projets pédagogiques. Cette perspective se développe à partir du plan « numérique pour l'éducation²⁴² » initié en janvier 2015. Or « une éducation du numérique » serait dialectiquement plus judicieuse et ainsi permettrait de « gouverner²⁴³ » le phénomène. L'exemple le plus marquant est celui de l'émergence du harcèlement moral²⁴⁴ sur les réseaux

²⁴¹ Voir les affiches aux annexes n° 12.

²⁴² <http://www.education.gouv.fr/cid86818/preparation-du-plan-numerique-pour-l-education-concertation-nationale-appel-a-projets-mission-monteil.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid88712/plan-numerique-pour-l-education-500-ecoles-et-colleges-seront-connectes-des-2015.html>

²⁴³ Comprendre ici « prévoir ».

²⁴⁴ Phénomène pris en compte par le Ministère de l'éducation Nationale courant 2011.

sociaux²⁴⁵ ou l'e-réputation²⁴⁶ des élèves, mettant ainsi l'Institution Éducative Nationale devant le fait accompli et donc traité hâtivement sans prises de mesures pérennes et pédagogiques profondes. En outre plusieurs drames liés aux réseaux sociaux sont apparus sur la scène médiatique et sociale ces dernières années²⁴⁷. Ce phénomène est traité promptement dans le rapport UNICEF²⁴⁸ de 2014. Ces drames²⁴⁹ accélèrent la mobilisation de l'institution pour tenter de contenir ce phénomène, avec cette fois-ci la mise en place d'une plateforme numérique dépendant du Ministère de L'Intérieur²⁵⁰ donnant ainsi un caractère répressif à la problématique des réseaux sociaux et de l'école. Ce qui soulève la question suivante : La mise en place d'une éducation au numérique pourrait-elle prévenir les crispations liées à la question de l'identité numérique et du fait religieux au sein à la période éducative « charnière » que constitue le second degré ?

Les données recueillies pendant l'enquête de terrain auprès des élèves indiquent une corrélation entre l'usage des espaces sociaux numériques et de l'identité religieuse d'une partie des élèves. Les tableaux qui suivront indiquent les dynamiques numériques et religieuses des élèves :

²⁴⁵ <http://www.nonaharcelement.education.gouv.fr/>

²⁴⁶ L'e-réputation est l'ensemble des activités et informations numériques, directes ou indirectes d'une personne sur internet. Autre définition disponible au lien suivant : https://www.canal-u.tv/video/c2i/la_e_reputation_une_resultante_de_notre_identite_numerique_module_3_1_1.15464

²⁴⁷ <https://www.unicef.fr/article/adolescents-en-france-le-grand-malaise>

²⁴⁸ <https://www.unicef.fr/article/adolescents-en-france-le-grand-malaise>

²⁴⁹ Phénomène qui a émergé médiatiquement en France suite au suicide de Amanda Todd en 2012, canadienne de quinze ans. Elle explique les raisons de son suicide dans une vidéo sur la plateforme Youtube au lien suivant: <https://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E> En France plusieurs suicides se produisirent suite aux harcèlements sur les réseaux sociaux. Je pense ici à Marion Fraisse (treize ans) le 13 février 2013, Robin Marcheras (vingt-quatre ans) 14 octobre 2014, Emma (douze ans) le 28 janvier 2015, Madison (quatorze ans) le 9 février 2016 ainsi que d'autres.

²⁵⁰ <https://www.internet-signalement.gouv.fr/PortailWeb/planets/Accueil!input.action>

Tableau n° 4.4 : Taux de pratiques religieuses par l'ensemble des élèves observés.

En %	Taux de pratiques religieuses par les élèves		
	Oui	Non	Non prononcé
Classes de 3^{ème}	46,9	40,8	10,2
Classes de 4^{ème}	30,9	50,7	18,3
Classes de 5^{ème}	14,8	70,3	14,8

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

À cet égard en classe de cinquième plus de quatorze pour cent des élèves estiment pratiquer une religion, plus de trente pour cent pratiquent une religion en classes de quatrième et plus de quarante-six pour cent pratiquent une religion en classe de troisième. Il s'agit ici de pratiques religieuses et non pas d'appartenance. Cette distinction est importante à garder à l'esprit pour la suite des données recueillies auprès des élèves de l'établissement. Ainsi plus de trente pour cent des élèves interrogés pratiquent une religion. De plus en classes de cinquième plus de soixante-dix pour cent ne pratiquent pas de religion, plus de cinquante pour cent chez leurs aînés de quatrième ne pratiquent aucune religion et plus quarante pour cent en classes de troisième n'ont aucune pratique religieuse. La moyenne des élèves ne pratiquant aucuns rites religieux s'élève à plus de cinquante-trois pour cent toutes classes comprises. D'autre part plus de quatorze pour cent des élèves ne se prononcent pas sur la question. Ces données nous indiquent une tendance croissante quant à la pratique religieuse. En effet celles-ci augmentent avec le niveau des classes et de la catégorie d'âges des élèves. En d'autres termes la pratique religieuse est plus faible chez les élèves de cinquième, mais plus forte chez leurs aînés de quatrième et de troisième. À noter, qu'en classes de troisième la pratique religieuse est majoritaire contrairement à leurs cadets.

Ces informations soulèvent plusieurs hypothèses : Les pratiques religieuses augmentent-elles avec l'âge ou par niveau de classe essentiellement ? La recherche identitaire se fixe-t-elle autour d'une appartenance réelle ou supposée à une religion uniquement ? Le processus identitaire débute-il au milieu du cursus ?

Avant de tenter de répondre à ses problématiques, évoquons les religions desquelles se réclament les élèves interrogés. À ce propos les tableaux ci-dessous indiquent le panorama religieux et culturel riche de l'établissement.

2 - Appartenances et confessions religieuses évoquées par les élèves interrogés.

Tableau n° 4.5 : Appartenances et confessions religieuses des classes de 3^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Sans	Non prononcé	Rastafari
	55,1	6,1	4	4	4	10,2	14,2	2

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Tableau n° 4.6 : Appartenances et confessions religieuses des classes de 4^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme	Sans	Non prononcé
	47,8	14	7	7	8,4	14

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Tableau n° 4.7 : Appartenances et confessions religieuses des classes de 5^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Sans	Non prononcé	Judaïsme
	44,8	17,6	6,8	3,4	5,1	8,6	12	1,7

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Pour les élèves interrogés en troisième plus de cinquante-cinq pour cent estiment avoir des pratiques religieuses liées à l'islam, plus de six pour cent au catholicisme, quatre pour cent au protestantisme²⁵¹, quatre pour cent à l'orthodoxie²⁵², quatre pour cent au bouddhisme, deux pour cent au rastafarisme²⁵³, plus de dix pour cent se déclarent athée – ou sans religion, et plus de quatorze pour cent ne se prononcent pas sur la question dans l'immédiat. En classes de troisième plus de quarante-six pour cent des élèves estiment pratiquer une religion. À cet égard plus de soixante-quinze pour cent des élèves de troisième estiment appartenir à une religion en moyenne. Plus de quatorze pour cent d'entre eux/elles ne se prononcent pas – pour des raisons de « pudeur spirituelle » ou personnelles. En effet selon les notes recueillies pendant l'enquête de terrain – parmi les élèves qui ne se prononcèrent pas, certains et certaines ne savaient pas encore quelle religion ils/elles choisiraient. Ces élèves sont issues de mariage – ou relations mixtes, les parents ayant une religion différente, de surcroît divorcés ou en situation de séparation. Cette situation concerne plus de quatre-vingt-dix pour cent des quatorze pour cent des élèves qui ne se prononcèrent pas. Les dix pour cent restant qui ne se prononcèrent pas sur la question concernent les élèves issues également d'union mixte, mais estimant appartenir à deux religions.

Les cas relevés concernent les unions entre catholiques et protestants. De plus les élèves concernés par cette situation décident de ne pas se prononcer immédiatement sur la pratique religieuse. Par ailleurs un certain nombre d'élèves furent concernés par cette situation, mais choisissent une appartenance éclairant ainsi les données recueillies – cela concerne l'appartenance religieuse à l'islam essentiellement. À cet égard douze pour cent d'entre eux/elles qui estiment appartenir à la religion musulmane sont issues d'union mixte. Cela concerne les unions d'un parent sans religion (cinq pour cent) ou catholique (sept pour cent) à un parent musulman(e). Plus de dix pour cent des élèves de troisième estiment appartenir à aucune religion se déclarant ainsi athées.

²⁵¹ Il s'agit ici principalement de l'Église évangélique ou mouvements apparentés prophétiques ou communautaires.

²⁵² Il s'agit ici de l'Église copte pour les élèves de troisième, et de l'Église orthodoxe de Serbie pour les élèves de cinquième selon le sentiment d'appartenance évoqué par les élèves.

²⁵³ « *Mouvement religieux et politique né en Jamaïque dans les années 1930 à l'instigation de Leonard Percival Howell et adopté par de nombreux groupes dans le monde entier, le rastafarisme mêle des éléments du protestantisme, du mysticisme et du panafricanisme.* » Elisabeth A. MACALISTER, *Rastafarisme* in Encyclopédie Universalis, 2012.

Pour les classes de quatrième, plus de quarante-sept pour cent des élèves estiment être musulmans, quatorze pour cent estiment être catholiques, sept pour cent estiment être protestants, sept pour cent estiment être bouddhistes, plus de huit pour cent se déclarent être sans religion, et finalement quatorze pour cent ne se prononcent pas sur la question. Sur les quatorze pour cent qui ne se prononcent pas nous retrouvons les mêmes explications que leurs aînés de troisième. Ainsi ce furent la situation d'élèves issues d'union mixte ne pouvant pas encore se prononcer sur la question. D'après les notes recueillies auprès des élèves au fil de l'enquête de terrain, il s'agit d'unions entre un parent musulman(e) – quatre-vingt pour cent des cas, avec un parent sans religion – soixante-dix pour cent, ou catholique – trente pour cent des cas. Les dix pour cent restant concernèrent l'union d'un parent sans religion avec un parent catholique. À cet égard parmi les élèves se déclarant musulman plus de quarante-sept pour cent d'entre eux, onze pour cent sont issus d'unions mixtes. Le rapport est le suivant parmi les onze pour cent : quatre-vingt pour cent sont issus d'une union mixte entre un parent musulman et l'un sans religion, les dix pour cent restant sont issues d'une relation mixte entre un parent musulman(e) et d'un parent « chrétien(e) » - soixante-quinze pour cent catholique et vingt-cinq pour cent protestante. Plus de soixante-quinze pour cent des élèves de quatrième estiment appartenir à une confession religieuse déterminée.

Concernant les données recueillies au sein de leurs cadets de cinquième, plus de quarante-quatre pour cent estiment être de confession musulmane, plus de dix-sept pour cent estiment être de confession catholique, plus de six pour cent estiment être de confession protestante, plus de trois pour cent estiment être de confession orthodoxe²⁵⁴, plus de cinq pour cent estiment être de confession bouddhiste, moins de deux pour cent estiment être de confession juive, plus de huit pour cent se déclarent sans religion et finalement douze pour cent ne se prononcèrent pas sur la question. Ainsi sur les douze pour cent d'élèves qui ne se prononcent pas, nous retrouvons les mêmes dynamiques que chez leurs aînés. En effet la plupart sont issus d'unions mixtes, il s'agit ici d'unions entre un parent sans religion et l'un de confession musulmane – quinze pour cent des cas, d'union entre un parent catholique et l'autre musulman(e) – vingt pour cent des cas et finalement soixante-cinq pour cent des cas concernent l'union mixte entre un parent catholique et l'autre sans religion. À cet égard parmi les élèves de cinquième interrogés – contrairement à leurs aînés de troisième et quatrième, aucune union mixte n'est à signaler parmi les élèves répondant appartenir à une confession

²⁵⁴ Il s'agit ici de l'Église de Serbie.

déterminée. Ainsi certains élèves de troisième et de quatrième – respectivement douze et onze pour cent d’entre eux/elles se déclarent musulman(e)s tout en étant issues d’unions mixtes.

Les données recueillies²⁵⁵ sont ainsi très intéressantes et pertinentes pour l’étude du sujet de recherche loin de faire de statistiques ethniques ou religieuses, ces dynamiques nous indiquent le point de vue et le rapport des élèves au fait religieux qui se superpose par la suite à leurs espaces numériques. De plus ces sources sont en profondeurs plus complexes et nuance certaines données elles-mêmes, si l’on ne s’en tient qu’aux chiffres mentionnés dans les tableaux. À ce propos les notes prises pendant plus d’un an et demi d’enquête auprès des élèves, à travers les nombreuses discussions et situations vécues auprès d’eux – instaurant une relation de confiance réciproque, viennent éclairer et approfondir certaines données statistiques « brutes » recueillies auprès des élèves. Cela n’est possible qu’à travers un long processus d’immersion à la fois pédagogique, éducatif et scientifiques, donnant ainsi la profondeur humaine à l’enquête au delà des données chiffrées et aux dynamiques observées. Toutes ces données recueillies auprès des élèves de l’établissement nous évoquent plusieurs éléments. Premier élément : la richesse des diversités religieuses au sein de l’établissement et par conséquent entre les élèves. Le second élément – statistique celui-ci, concerne la part non négligeable des élèves se déclarant appartenir à une confession religieuse ou spirituelle – ils/elles sont majoritaires. Ainsi suivant les données recueillies, les dynamiques d’appartenance moyennes par classe sont les suivantes :

²⁵⁵ Voir les Tableau n° 4.4, Tableau n° 4.5, Tableau n° 4.6 et Tableau n° 4.7.

Tableau n° 4.7.1 : Appartenances et confessions religieuses de l'ensembles des classes observées.

En %	Appartenance à une confession religieuse ou spirituelle affirmée	
Classes de 3 ^{ème}	OUI 75,2	NON 24,4
Classes de 4 ^{ème}	75,8	22,4
Classes de 5 ^{ème}	79,4	20,6

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le troisième élément montre la complexité profonde de certaines données statistiques. En effet sans un travail d'immersion en amont certaines données échappent aux champs statistiques. Je pense ici au rapport d'appartenance entre une religion ou spiritualité et l'environnement social que suppose l'union mixte, tout cela au sein d'un cadre scolaire et institutionnel qu'est le collège. Autrement dit les données recueillies auprès des élèves sont à remettre dans le contexte complexe d'éléments *in situ* et *ex situ* propre à l'élève. L'établissement compte plus de quatre cent élèves, néanmoins les données recueillies nous indiquent des tendances et dynamiques majoritaires au sein de l'établissement et constituent des ressources « humaines » et sociales d'une très grande valeur pour tenter de saisir certains enjeux et défis liés à l'éducation, l'identité et aux usages massifs des NTIC.

Le dernier élément indiqué par les données montre que le sentiment d'appartenance est plus marqué chez les élèves interrogés que leurs pratiques religieuses propres. En effet la pratique religieuse augmente avec le niveau des classes²⁵⁶, or l'appartenance à une religion se fixe dès les classes de cinquième et demeure majoritaire jusqu'en troisième. Ainsi la moyenne globale d'appartenance à une religion est supérieure aux pratiques religieuses et s'élève – toutes classes comprises, à plus de soixante-seize pour cent contre plus de trente pour cent des élèves pratiquant une religion comme le souligne le tableau ci-dessous.

²⁵⁶ Voir le Tableau n° 4.4.

2.1- Usages religieux et sentiment d'appartenance.

Tableau n° 4.7.2 : Appartenances et pratiques religieuses de l'ensemble des classes observées.

En %	Appartenance à une confession religieuse ou spirituelle déterminée	Pratiques religieuses confirmées
Classes de 3 ^{ème}	75,2	46,9
Classes de 4 ^{ème}	75,8	30,9
Classes de 5 ^{ème}	79,4	14,8

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Par ailleurs, les sentiments d'appartenance mimétique et linguistique s'observent très fortement au sein de l'établissement. En effet une majorité non négligeable d'élèves se réfèrent à des expressions linguistiques et religieuses autres qu'à celles de la religion à laquelle qu'ils/elles estiment appartenir, comme par exemple: « wallah ²⁵⁷ », « sur le Coran²⁵⁸ », « sur la Mecque²⁵⁹ », « Sur le Coran de la Mecque », « au nom de Dieu », « sur les cinq piliers de l'islam », « Starf Allah ²⁶⁰ »... Ces expressions empruntées au lexique islamique et arabe sont utilisés par les élèves de l'établissement à plusieurs reprises, ce qui alimentent souvent les échanges et discussions entre élèves. Ces expressions sont-elles utilisées par mimétisme²⁶¹ ou par conviction profonde d'appartenance ?

²⁵⁷ « Je jure par Dieu » expression arabe, serment utilisé par les élèves – façon par laquelle les élèves prête serment ou jure.

²⁵⁸ Serment impliquant le livre sacré de l'Islam.

²⁵⁹ Serment impliquant le premier lieu sacré de l'Islam.

²⁶⁰ « Que Dieu me pardonne » expression venant de l'arabe.

²⁶¹ Comprendre ici la reproduction lexicale d'expressions issues de l'arabe ou de l'argot – utilisés par une grande partie de la jeunesse en France. Ainsi, certains mots entrent chaque année dans la langue française à travers le dictionnaire (Le Robert, Larousse).

Il s'agit ici de mimétisme essentiellement et par conviction religieuse marginalement, car seul d'une dizaine d'élèves – en majorité des filles²⁶², les utilisent dans un cadre verbal religieux *stricto sensu*. D'autre part les données indiquent qu'une majorité d'élèves déclare leur appartenance à l'islam très fortement. Pour l'ensemble des classes interrogées, plus de quarante-neuf pour cent des élèves se déclarent musulman. Pour éviter toute polémique stérile, il faut avoir à l'esprit qu'il s'agit d'un collège ZEP parisien, avec en conséquence très peu très peu de mixité sociale²⁶³. Voici la principale explication. Cela créer certaines crispations et développer les sentiments identitaires « porte-tambour » – en mouvement, à l'endroit du collège qui demeure une période éducative « charnière » pour l'élève. Ainsi la non mixité sociale constitue une garantie factuelle contre toutes explications d'ordre ethnico-culturelle²⁶⁴.

La problématique de la mixité sociale et des établissements scolaires fut très largement traitée²⁶⁵. Il s'agit ici de problématiques profondes liées au système éducatif lui-même, mais aussi au rapport à l'espace urbain parisien. *In fine* la recherche se concentre ici sur le rapport aux réseaux sociaux et aux usages identitaires en milieu scolaire. À ce propos les données suivantes nous éclairent sur les critères de pratiques religieuses énoncées par les élèves, les données étant classées et traitées par classes, ainsi que par sentiment d'appartenance religieuse.

²⁶² Il s'agit ici de filles en processus religieux ou spirituel estimant le passage du voile nécessaire. Cette question ne cesse de cristalliser le débat au sein de l'Éducation Nationale depuis l'affaire du voile en 1989.

²⁶³ Voir Tableau n° 1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7 et 1.8.

²⁶⁴ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=IMMFRA12_d_D2_scol

²⁶⁵ Par les sociologues BOUDIEU Pierre et PASSERON Jean-Pierre, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

SAYAD Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration, essais critiques*, Paris, Seuil, La couleur des idées, 2014. CHARLOT Bernard (dir), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, éd. Armand Colin, 1994.

Tableau n° 4.8 : Rîtes et pratiques religieuses des élèves de 3^{ème} observés.

En %	Rîtes et pratiques religieuses semestrielles des élèves de 3^{ème} par religion d'appartenance évoquée				
Islam	Prières 65	Aller à la mosquée 88,4	Faire le ramadan 56,9	lire le coran 19,2	Faire le bien 3,8
Catholicisme	Prières 33,3		Aller à l'église 100		
Protestantisme	Aller au temple 100				
Orthodoxie	Prières 50	Aller à l'église 100		Jeûner 50	
Bouddhiste	Aller au temple 100				
Rastafari	Nul				

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Sur ce point, sur les six derniers mois précédant l'enquête les élèves se définissant musulman(e)s eurent des pratiques religieuses variées. Ainsi pour l'ensemble des classes de troisième cinq pratiques émergent. La prière concerne soixante-cinq pour cent d'entre eux/elles. Se rendre à la mosquée est la pratique religieuse la plus répandue – plus de quatre-vingt-huit pour cent (pratique majoritaire), la pratique du ramadan concerne plus de cinquante-six pour cent d'entre eux/elles, la lecture du Coran est évoquée par plus de dix-neuf pour cent d'entre eux/elles et finalement plus de trois pour cent évoquent l'idée de « faire le bien ». Par ailleurs les élèves de confession catholique eurent deux pratiques. La prière – plus de trente-trois pour cent, et « se rendre à l'église » – cent pour cent d'entre eux/elles. Chez leurs camarades de confession protestante, une seule pratique est énoncée, il s'agit de « se rendre au temple » - cent pour cent d'entre eux/elles. Les élèves se réclamant de l'orthodoxie chrétienne eurent trois pratiques religieuses le semestre précédant l'enquête, à savoir la prière – cinquante pour cent d'entre eux/elles, « se rendre à l'église » – cent pour cent d'entre eux/elle et finalement « jeuner » pour cinquante pour cent d'entre eux/elles. Les élèves se réclamant du bouddhisme « allèrent au temple » majoritairement – cent pour cent d'entre eux/elles, en outre les élèves se réclamant rastafarisme n'eurent énoncé aucune pratique religieuse.

Tableau n° 4.9 : Rîtes et pratiques religieuses des élèves de 4^{ème} observés.

En %	Rîtes et pratiques religieuses semestrielles des élèves de 4^{ème} par religion d'appartenance évoquée					
Islam	Prières	Aller à la mosquée	Faire le ramadan	Lire le coran	Aller au cours d'arabe	Faire l'aumône
	60,8	67,6	39,1	17,7	4,3	8,6
Catholicisme	Prières		Aller à l'église	Faire le carême		Lire la bible
	25		80	12,5		12,5
Protestantisme	Prières			Aller au temple		
	50			100		
Bouddhisme	Prières			Aller au Temple		
	20			40		

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Pour les élèves interrogés en classes de quatrième, quatre religions d'appartenance sont revendiquées par les élèves. L'islam, le catholicisme, le protestantisme et le bouddhisme. Chez les élèves se revendiquant musulman(e)s, six pratiques religieuses sont énoncées. La prière – plus de soixante pour cent des réponses, « aller à la mosquée » - plus de soixante-sept pour cent des réponses, « faire le ramadan » - plus de trente-neuf pour cent des réponses, « lire le Coran » - plus de dix-sept pour cent des réponses, « aller au cours d'arabe » - plus de quatre pour cent d'entre eux/elles et finalement « faire l'aumône » pour plus de huit pour cent d'entre eux/elles. Chez leurs camarades de confession catholique, vingt-cinq pour cent revendiquent la pratique religieuse de la prière, plus de quatre-vingt pour cent déclarent « se rendre à l'église », plus de douze pour cent eurent pratiquement le carême et finalement plus de douze pour cent lisèrent la Bible. En outre concernant les élèves se réclamant du

protestantisme, plus de cinquante pour cent ont pratiqués la prière et cent pour cent se rendirent au temple. Par ailleurs les élèves se déclarant bouddhistes ont deux pratiques religieuses. Ainsi vingt pour cent pratiquent la prière et quarante pour cent se rendent au temple.

Tableau n° 4.10 : Rîtes et pratiques religieuses des élèves de 5^{ème} observés.

En %	Rîtes et pratiques religieuses semestrielles des élèves de 5^{ème} par religion d'appartenance évoquée				
Islam	Prières	Aller à la mosquée	Faire le ramadan	lire le coran	Cours d'arabe
	25,3	48,7	29,4	6,7	13,5
Catholicisme	Prières		Aller à l'église		
	90		100		
Protestantisme	Prières		Aller au temple		
	20		83,3		
Orthodoxie	Prières		Aller à l'église		
	Nul		Nul		
Bouddhisme	Prières		Aller au temple		
	50		66,6		
Judaïsme	Aller à la synagogue				
	100				

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

À cet égard leurs cadets et cadettes de cinquième énoncent diverses pratiques religieuses à travers six religions. L’Islam, le catholicisme, le protestantisme, l’orthodoxie, le bouddhisme et le judaïsme. Ainsi les élèves de confession musulmane indiquent cinq pratiques religieuses. La prière – vingt-cinq pour cent des réponses, « aller à la mosquée » – plus de quarante-huit pour cent, « faire le ramadan » – plus de vingt-neuf pour cent, « lire le Coran » – plus de six pour cent et finalement « aller au cours d’arabe » – plus de treize pour cent d’entre eux/elles. Chez leurs camarades se revendiquant d’appartenance catholique deux pratiques religieuses émergent. La prière – plus de quatre-vingt-dix pour cent et « aller à l’église » – cent pour cent des réponses énoncées. À cet égard vingt pour cent pratiquent la prière et plus de quatre-vingt-trois pour cent ont été au temple parmi les élèves se déclarant protestant. Les élèves de confession orthodoxe n’eurent aucune pratique religieuse sur les six derniers mois précédant l’enquête. En outre les élèves se déclarant bouddhiste pratiquent la prière – cinquante pour cent des réponses, et vont au temple – plus de soixante-six pour cent des réponses relevées. Quant à leurs camarades de confession juive, une seule pratique religieuse est énoncée – « se rendre à la synagogue », cent pour cent des réponses. Comment interpréter ces données ?

Tout d’abord les élèves ont des pratiques religieuses très diversifiées, mais aussi certaines similaires malgré les différents dogmes religieux observés – la prière et « se rendre » à l’édifice religieux sont les pratiques communes à toutes les confessions. Cependant les élèves se réclamant de la religion musulmane ont selon les données recueillies des pratiques religieuses plus diverses que leurs camarades – toutes classes comprises. D’après les notes recueillies sur le terrain d’enquête auprès des élèves, la diversité des pratiques s’explique à travers l’idée qu’il y aurait cinq pratiques religieuses à observer pour être pleinement musulman(e) – cette idée repose sur le dogme religieux des cinq piliers²⁶⁶ de l’Islam. À noter que la profession de foi n’est jamais mentionnée par les élèves interrogés qui est pourtant l’un des principaux dogmes. Par ailleurs la pratique de la prière est à distinguer de la pratique de celle-ci à l’édifice religieux – mosquée, église, temple etc.

²⁶⁶ Les cinq piliers de l’Islam reposent sur les dogmes religieux suivant : la profession de foi « la chahada » en arabe ; la prière quotidienne – cinq au totale réparties sur l’ensemble de la journée ; l’aumône ou « la zakat » en arabe ; le jeûne du mois du ramadan ; et finalement le pèlerinage à la Mecque ou « Hajj » en arabe pour toutes personnes en mesure de l’exercer physiquement et financièrement.

En effet se rendre à l'édifice religieux regroupe deux pratiques religieuses en réalité celle de se rendre au lieu rituel ainsi que d'y prier. Par conséquent cela vient équilibrer et nuancer la pratique religieuse de la prière entre filles et garçons. Selon les notes de terrain recueillies, les filles se rendent moins à la mosquée, mais prient majoritairement plus à domicile. Autre précision²⁶⁷ concernant leurs camarades catholiques, protestants et orthodoxes – tous ont des pratiques religieuses sous « la bienveillance » des parents ou d'un parent. Ce qui n'est pas le cas des élèves de confession musulmane, juive et bouddhiste qui pratiquent de façon plus ou moins individuelle leurs différentes croyances religieuses.

Ainsi comme signalé précédemment seule une immersion au sein de l'établissement permet d'établir des précisions *a posteriori*. En effet certaines pratiques sont en majorités féminines et d'autres masculines, d'autres pratiques s'équilibrent et semblent paritaires.

Le tableau qui va suivre résume ainsi les dynamiques religieuses de l'ensemble des élèves interrogés de l'établissement²⁶⁸.

²⁶⁷ Les données en caractères bleus indiquent le taux d'implication des parents – ou d'un parent, dans les pratiques religieuses des élèves. Ces résultats furent obtenus auprès des élèves au cours de l'enquête de terrain. À cet égard, chaque élève m'indiqua les différents degrés d'implication des parents – ou d'un parent proche, dans sa pratique religieuse.

²⁶⁸ Les données colorées résument la proportion filles/garçons du résultat énoncé.

2.2- Pratiques religieuses et usages dogmatiques des élèves.

Tableau 4.10.1 : Rîtes et pratiques religieuses moyennes des élèves observés à genre différencié et taux d'implication des parents.

En %	Rîtes et pratiques religieuses moyennes semestrielles par religions d'appartenances évoquées de l'ensemble des élèves observés						
	Prière	Mosquée	Ramadan	Lire le Coran	L'aumône	Cours d'arabe	Le Bien
Islam	50,3 dont 75 filles 25 garçons 15 parents	68,2 dont 10 filles 90 garçons 10 parents	41,8 dont 55 filles 45 garçons 90 parents	14,5 dont 70 filles 30 garçons aucun parent	2,8 dont 60 filles 40 garçons aucun parent	5,9 dont 25 filles 75 garçons 100 parents	1,2 dont 80 filles 20 garçons 15 parents

	Prière	Église	Carême	Lire la Bible
Catholicisme	49,4 dont 50 filles 50 garçons 100 parents	93,3 dont 70 filles 30 garçons 100 parents	4,1 dont 20 filles 80 garçons 100 parents	4,1 dont 60 filles 40 garçons 80 parents

	Prière	Temple/église
Protestantisme	23,3 dont 60 filles 40 garçons 100 parents	94,4 dont 50 filles 50 garçons 100 parents

Orthodoxie (chrétienne)	Prière	Église	Jeûner
	16,6	33,3	16,6
	dont	dont	dont
	aucune fille 100 garçons 100 parents	aucune fille 100 garçons 100 parents	aucune fille 100 garçons 70 parents

Judaïsme	Aller à la synagogue		
	33,3		
	dont		
	Nul fille 100 garçons nul parents		

Bouddhisme	Prière	Temple
	23,3	16,6
	dont	dont
	70 filles 30 garçons 20 parents	50 filles 50 garçons 40 parents

Rastafarisme	<i>Aucune pratique religieuse énoncée</i>
---------------------	---

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ces données nous indiquent plusieurs dynamiques, mais une semble importante à souligner. Il s'agit du « degré » d'implication des parents dans les pratiques religieuses des élèves. Ainsi le degré d'implication des parents varie très sensiblement entre les différentes religions d'appartenance, mais aussi entre les différentes pratiques intra religieuses. Autrement dit le degré d'implication des parents dans les pratiques religieuses des élèves est très fort chez les élèves de confession catholiques, protestantes et orthodoxes et dans la moindre mesure chez leurs camarades de confession musulmanes, juives et bouddhistes. Néanmoins concernant la pratique du ramadan et « la pratique » de cours d'arabe, l'implication des parents est manifeste.

L'hypothèse à formuler ici relève plus d'une distinction entre l'aspect religieux et l'aspect culturel. En effet d'après les différentes réponses recueillies auprès des élèves concernés, le ramadan et la pratique des cours d'arabe relèvent à la fois d'un sentiment culturel et religieux. Le parallèle le plus souvent évoqué par les élèves est celui avec la non consommation de viande porcine – qui est en réalité la pratique religieuse majoritaire au sein des élèves se revendiquant d'appartenance musulmane – quasi cent pour cent des élèves. Les pratiques religieuses relèvent-elles d'un sentiment culturel représenté ou d'une conviction religieuse héritée ?

Cette problématique prolonge le processus initial posé à savoir le parallèle entre la représentation et la réception du fait religieux dans les réseaux sociaux – et plus particulièrement de l'islam. Cette problématique pluridisciplinaire croise plusieurs champs des sciences humaines et sociales : elle sera située ici à travers l'usage des réseaux sociaux par les élèves dans un cadre scolaire et institutionnel défini. Les données suivantes nous orientent vers les dynamiques suivantes :

Tableau n° 4.11 : Taux moyen de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance de l'ensemble des classes observées.

En %	Taux moyen d'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance	
	Oui	Non
Classes de 3 ^{ème}	51,3	48,6
Classes de 4 ^{ème}	45,2	54,7
Classes de 5 ^{ème}	38,6	61,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

L'utilisation d'internet dans la recherche d'informations sur son appartenance religieuse augmente avec les niveaux des classes. Ainsi les élèves de cinquième sont plus de trente-huit pour cent à utiliser internet pour la recherche d'informations, les élèves de quatrième sont plus de quarante-cinq pour cent à utiliser internet en quête d'information et finalement leurs aînés de troisième sont plus de cinquante-et-un pour cent à utiliser internet dans la recherche d'informations. En classes de troisième les élèves recherchant des informations sur leur religion d'appartenance sont majoritaires ce qui n'était pas le cas chez leurs cadets de quatrième et cinquième. On retrouve donc ici le même phénomène concernant les taux des pratiques religieuses par niveau de classe. En effet plus le niveau de classe – et par conséquent d'âge s'élève, plus les pratiques religieuses augmentent, afin de préciser les données ci-dessous plusieurs distinctions sont à retenir. La première concerne uniquement les réponses affirmatives à la question, la seconde est de distinguer la religion d'appartenance évoquée et finalement la distinction des réponses filles/garçons à travers les différentes classes.

Tableau n° 4.12 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 5^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
	70	11,7	11,7	Nul	Nul	Nul

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Ainsi parmi les « oui » à la question utilisez-vous internet pour trouver des informations sur votre religion ? Pour l'ensemble des classes de cinquièmes interrogées²⁶⁹. En moyenne soixante-dix pour cent sont de confession musulmane, plus de onze pour cent de confession catholique et plus de onze pour cent également de confession protestante. En outre aucun élève de confessions orthodoxes, juives ou bouddhistes ne répondirent par l'affirmatif. Autrement-dit les élèves recherchant des informations sur internet concernant leur religion d'appartenance sont en majorités de confession musulmane suivis par les élèves de confession catholique et de confession protestante.

²⁶⁹ Réponse non préciser ou indéfini – voir indéchiffrable, près de six pour cent.

Tableau n° 4.13 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 5^{ème} fille/Garçon.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Fille	58,3	50	100	Nul	Nul	Nul
Garçon	41,6	50	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Les filles sont plus de cinquante-huit pour cent contre plus de quarante-et-un pour cent chez leurs camarades masculins à utiliser internet dans la recherche d'informations concernant leur religion d'appartenance. Chez leurs camarades de confession catholique la stricte parité est de mise – cinquante pour cent des filles et garçons recherchent des informations sur internet et finalement seules les filles de confession protestante – cent pour cent, recherche via internet des informations sur leur religion d'appartenance.

Tableau n° 4.14 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 4^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme
	91,6	Nul	8,3	Nul	Nul

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Concernant leurs aînés de quatrièmes, les réponses affirmatives furent exprimées à plus de quatre-vingt-onze pour cent par les élèves de confession musulmanes et plus de huit pour cent sont des élèves de confession protestante. Par ailleurs aucun élève de confession catholique, orthodoxe et bouddhiste n'utilisent internet pour des recherches d'informations sur sa religion d'appartenance. Pour l'ensemble des classes de quatrième, les élèves de confession musulmane sont très largement majoritaires dans la recherche *via* internet, ensuite viennent les élèves de confession protestante.

Tableau n° 4.15 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 4^{ème} fille/Garçon.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme
Fille	50	Nul	50	Nul	Nul
Garçon	50	Nul	50	Nul	Nul

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Sur ce point elles sont cinquante pour cent et ils sont cinquante pour cent à effectuer des recherches sur internet ; stricte parité à signaler ici sur l'ensemble des élèves de confession musulmane et protestante.

Tableau n° 4.16 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 3^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Rastafari
	84,2	5,2	5,2	Nul	Nul	5,2

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Pour l'ensemble des élèves de troisième ayant répondu par l'affirmatif à la question : Utilisez-« vous internet pour trouver des informations sur votre religion ? » Plus de quatre-vingt-quatre pour cent sont de confession musulmane, plus de cinq pour cent de confession catholique, plus de cinq pour cent de confession protestante, mais aussi rastafari proportionnellement²⁷⁰ – à plus de cinq pour cent.

²⁷⁰ En effet, malgré une infériorité numérique les élèves de confession rastafari sont autant que leurs camarades de confession catholique ou protestantes – en classe de troisième ; à effectuer des recherches sur leur religion d'appartenance *via* internet.

Tableau n° 4.17 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 3^{ème} fille/Garçon.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Rastafari
Fille	31,2	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Garçon	68,5	100	100	Nul	Nul	100

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçon

Par ailleurs pour les classes de troisième interrogées la parité s'inverse totalement. En effet pour l'ensemble des réponses affirmatives plus de soixante-huit pour cent sont masculines contre plus de trente-et-un pour cent féminines – pour les élèves de confession musulmane. De plus cent pour cent des réponses sont masculines pour les élèves de confession catholique, protestante et rastafari. Par conséquent selon les données recueillies il y a une « masculinisation » de la recherche sur internet plus le niveau des classes progresse. Par ailleurs les élèves de confession musulmane sont majoritaires dans la recherche d'informations²⁷¹ sur internet par rapport à ceux qui ne le font pas. Le tableau suivant indique les données toutes classes et confessions de manière exhaustive :

²⁷¹ Recherches d'informations sur leur religion d'appartenance, l'islam ici.

3 - Recherche et identité numérique du sentiment religieux.

Tableau n° 4.17.1 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour l'ensemble des classes observées.

En %	Taux d'usage d'internet dans la recherche d'informations religieuses par confession d'appartenance.			
	Musulman/e	Catholique	Protestant/e	Rastafari
Fille	81,9	5,6	8,4	1,7
Garçon	46,5	16,6	50	Nul
	53,3	50	50	100

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les élèves de confession musulmane sont très majoritaires si l'on se réfère aux données ci-dessus, il s'agit ici de définir l'ensemble du processus identitaire numérique qui se met en place à travers trois éléments. Le premier est la phase de recherche – la quête d'information, le second intègre le temps de recherche – la sélection et l'orientation des informations recherchés, *in fine* l'identité numérique – l'hybridation²⁷² numérique du sentiment d'appartenance religieuse. Afin d'analyser l'ensemble du processus certaines données sont à indiquer. Ainsi, les données suivantes s'articulent avec celles citées plus haut pour compléter la dynamique observée :

²⁷² Entendre ici la superposition d'informations numériques récoltées.

Tableau n° 4.18 : Fréquences de recherche d'informations sur des contenus religieux d'appartenance de l'ensemble des classes observées.

En %	Fréquences de recherche d'informations sur des contenus religieux d'appartenance			
Classes de 3^{ème}	Tous les jours 5,2	Entre 6 et 4 fois par semaine 21	Entre 3 et 1 fois par semaine 47,3	Entre 1 et 2 fois par mois 26,3
Classes de 4^{ème}	8,3	29,1	58,3	4,1
Classes de 5^{ème}	17,6	47	29,4	5,9

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

« Quel temps, estimez-vous passer à chercher les informations sur votre religion en utilisant internet ? » La méthode²⁷³ appliquée ici consiste à définir des tranches temporaires indiquant une estimation propre à l'élève. En effet durant l'enquête de terrain force de constater la difficulté des élèves à définir « une durée » chiffrée précise sur certaines questions. Ainsi la mise en place de quatre tranches hebdomadaires, mais aussi quatre tranches horaires d'usage facilitèrent le classement des données recueillies sur les questionnaires.

²⁷³ Voir questionnaire annexe n° 2.

Tableau n° 4.19 : Volume horaire moyen de recherche d'informations de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.

En %	Volume horaire moyen de recherche d'informations de contenus religieux			
	Plus de 2 heures	Entre 2 et 1 heure	Entre 1 heure et 30 min	Entre 30 et 5 min
Classes de 3^{ème}	5,2	31,5	42,1	21
Classes de 4^{ème}	8,3	50	37,5	4,1
Classes de 5^{ème}	11,7	11,7	64,7	11,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Pour les élèves de troisième interrogés dans l'établissement, plus de cinq pour cent font des recherches tous les jours sur leurs confessions religieuses, vingt-et-un pour cent font des recherches entre six et quatre fois par semaine, plus de quarante-sept pour cent font des recherches entre trois et une fois par semaine et finalement plus de vingt-six pour cent font des recherches entre deux et une fois par mois. Ainsi pour l'ensemble des classes de troisième, plus de cinq pour cent passent plus de deux heures par jours sur internet à la recherche d'informations, plus de trente-et-un pour cent passent entre une et deux heures par jours sur leur religion d'appartenance, plus de quarante-deux pour cent passent en une heure et une demi-heure par jour en quête d'informations et finalement, vingt-et-un pour cent passent entre trente et cinq minutes en moyenne à rechercher sur internet des informations sur leur confession d'appartenance.

Chez leurs cadets et cadettes de quatrième les données sont les suivantes : plus de huit pour cent font des recherches sur internet tous les jours, plus de vingt-neuf pour cent font des recherches entre six et quatre fois par semaine ; plus de cinquante-huit pour cent font des recherches entre trois et une fois par semaine, *in fine*, plus de quatre pour cent font des recherches entre une et deux fois par mois. En outre plus de huit pour cent passent en moyenne plus de deux heures par jour sur internet à la recherche d'informations – à propos de leurs confessions respectives, cinquante pour cent passent entre une et deux heures par jour à

rechercher des informations, plus de trente-sept pour cent passent entre une heure et trente minutes par jour et finalement, plus de quatre pour cent passent entre trente et cinq minutes en quête d'information. D'ailleurs chez leurs cadets et cadettes de cinquième les données sont les suivantes : plus de dix-sept pour cent passent chaque jour à rechercher des informations sur leur confession religieuse, quarante-sept pour cent passent entre six et quatre fois par semaine, plus de vingt-neuf pour cent passent entre trois et une fois par semaine à rechercher des informations et finalement, plus de cinq pour cent passent entre une et deux fois par mois à rechercher des informations. À cet égard plus de onze pour cent ont recherché des informations au rythme de plus de deux heures par jour. En outre plus de onze pour cent également ont recherché des informations entre une et deux heures par jour. Une majorité – plus de soixante-quatre pour cent, ont également recherché des informations entre une heure et trente minutes en moyenne par jour et pour conclure, plus de onze pour cent ont recherché des informations entre trente et cinq minutes par jours.

L'usage d'internet et de ses outils numériques constitue un moyen de recherche très sollicité par les élèves de l'établissement. Ainsi sur l'ensemble des élèves interrogés au moins une recherche hebdomadaire sur des sujets religieux est réalisée par les élèves. En outre cette recherche se réalise sur une fourchette horaire allant de deux heures à trente minutes. Ces données restent des estimations et indiquent des tendances « photographiées²⁷⁴ » pendant l'enquête de terrain auprès des élèves. Le tableau suivant en synthétise les données en énonçant les dynamiques observées :

²⁷⁴ Entendre ici – présentent au moment de l'enquête, tels des négatifs photographiques sur papier argenté.

Tableau n° 4.19.1 : Taux de fréquences et de volume horaires sur la recherche et la diffusion de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.

En %	Taux de fréquences et de volume horaires sur la recherche et la diffusion de contenus religieux			
	Tous les jours	Entre 6 et 4 fois par semaine	Entre 3 et 1 fois par semaine	Entre 1 et 2 fois par mois
Ensemble des classes (hebdomadaire)	10,3	32,3	45	12,1
Ensemble des classes (horaire)	Plus de 2 heures	Entre 2 et 1 heure	Entre 1 heure et 30 min	Entre 30 et 5 min
	8,4	31	48,1	12,2

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les données mises en perspectives à travers le tableau ci-dessus indiquent le rythme hebdomadaire, ainsi que horaire des élèves. Ces données semblent se superposer. De plus, les chiffres sont proches par catégorie de classes ; cela est relatif surtout pour les données des classes de quatrième²⁷⁵ et troisième²⁷⁶ moins pour leurs cadettes et cadets de cinquième²⁷⁷. Le tableau ci-dessus montre les tendances moyennes, ainsi plus de dix pour cent des élèves passent tous les jours de la semaine sur internet à rechercher des informations sur leur confession religieuses. Parmi ces plus de dix pour cent, plus de huit pour cent passent plus de deux heures par jour. Ce propos est à nuancer, car un léger pourcentage d'élèves de cinquième se situe dans des rythmes hebdomadaires et horaires²⁷⁸ inférieurs. À cet égard pour les tranches hebdomadaires et horaires plus faibles, les données semblent se superposer également. En effet, plus de douze pour cent des élèves se mobilisent entre une et deux fois par mois sur internet pour rechercher des informations, ainsi plus de douze pour cent des élèves se sont informés sur leurs confessions respectives entre trente et cinq minutes. Ce propos mis en parallèle avec les données relevées par classes²⁷⁹ n'est pas totalement exact, car les chiffres fluctuent sensiblement entre les catégories de classes, ce qui n'est pas le cas de la

²⁷⁵ Voir les tableaux n° 4.18 Tableau n° 4.19

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ *Ibid.*

²⁷⁹ *Ibid.*

tranche horaire et hebdomadaire supérieure citée plus haut. Cependant la majorité du rythme numérique des élèves consacré à la recherche d'informations religieuses ou spirituelles se situe entre six et une fois par semaine au rythme horaire compris entre deux heures et trente minutes. C'est ici que se trouve la majorité des élèves et que les données fluctuent le plus²⁸⁰.

Le tableau ci-dessus indique donc des moyennes générales concernant ces tranches hebdomadaires et horaires – celles-ci sont à mettre en parallèle avec les données relevées par classes²⁸¹. Ces données résument les tendances globales des élèves interrogés à une période donnée. Ainsi ces dynamiques évoquent les rythmes et usages numériques des élèves dans leurs recherches d'éléments religieux. À cet égard les tendances se précisent au fur et à mesure de l'énoncé des données recueillies concernant l'usage des réseaux sociaux par les élèves de l'établissement.

Tableau n° 4.20 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5^{ème} observés.

En %	Sur les réseaux sociaux que vous utilisez, votre religion est-elle mentionnée sur votre page ou profil ?			Cela est-il important pour vous que votre religion soit mentionnée sur votre page ou profil ?		
	Oui	Non	Ne se prononce pas	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 5^{ème}	15,2	71,7	10,8	15,2	43,4	36,9

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

À la question suivante : « Sur les réseaux sociaux que vous utilisez, votre religion est-elle mentionnée sur votre page ou profil ? » Plus de quinze pour cent des élèves de cinquième répondent oui contre plus de soixante-et-onze pour cent non, plus de dix pour cent ne se prononcent pas sur la question. En outre à la question : « Cela est-il important pour vous que votre religion soit mentionnée sur votre page ou profil ? » Plus de quinze pour cent des élèves de cinquième répondent oui contre plus de quarante-trois pour cent non et plus de trente-six pour cent ne se prononcent point. Le non est majoritaire chez les élèves de cinquième interrogés – concernant la première question posée. Par ailleurs à la seconde question le non

²⁸⁰ *Ibid.*

²⁸¹ *Ibid.*

est majoritaire, mais une partie non négligeable des élèves ne se prononcent pas. Il s'agit ici d'hésitation²⁸² sur la question. Ne pouvant répondre ni oui clairement, ni non également, les élèves préfèrent ne pas se prononcer sur la question.

Tableau n° 4.21 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5^{ème} observés ne se prononçant pas sur les questions par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
	80	Nul	20	Nul	Nul	Nul

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Parmi les élèves qui ne se prononcent pas sur les deux questions posées, quatre-vingt pour cent sont de confession musulmane et vingt pour cent sont des élèves de culte protestant.

Tableau n° 4.22 : Taux de non représentation et de non usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5^{ème} observés par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
	41,1	38,2	2,9	2,9	8,8	2,9

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons

Parmi les élèves qui répondent clairement « non » aux questions, plus de quarante-et-un pour cent sont de confession musulmane, plus de trente-huit pour cent sont de culte

²⁸² Pendant l'enquête de terrain, de nombreux élèves m'indiquèrent qu'ils/elles ne savaient pas quoi répondre pour le moment.

catholique ; plus de huit pour cent de confession bouddhiste, plus de deux pour cent de culte protestant, également, plus de deux pour cent sont de culte orthodoxe et finalement, plus de deux pour cent sont de confession juive. Ces données nous indiquent que pour la majorité des élèves qui déclarent appartenir à une confession n'estiment pas important la mention de leur religion sur leur profil numérique social, car cela ne constitue pas une importance particulière (dans l'immédiat). Or l'hésitation se manifeste lorsqu'il s'agit de mentionner sa confession religieuse sur le profil numérique en question. Cependant le non demeure majoritaire sur cette question d'usage religieux, mais il est à nuancer tout de même. En effet les données ne sont que des chiffres à froids et ils n'indiquent en rien l'*ethos* des élèves au moment de l'enquête. D'où l'usage de ma part du terme hésitation qui paraît plus pertinent.

Tableau n° 4.23 : Taux de représentation et d'usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5^{ème} observés par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
	85,7	Nul	14,2	Nul	Nul	Nul

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Les élèves qui répondent clairement oui aux questions sont à plus de quatre-vingt-cinq pour cent de confession musulmane et à plus de quatorze pour cent de culte protestant. Ainsi si l'on croise l'ensemble des données concernant les élèves de cinquième – toute proportion gardée pour l'ensemble des confessions d'appartenance, les élèves de confession musulmane sont majoritaires à avoir répondu oui aux questions posées, mais également majoritaire à avoir répondu non, *in fine* demeurant majoritaire dans l'hésitation – autrement dit dans l'entre-deux, ils partagent ce constat avec leurs camarades de culte protestant dans une proportion moindre. En effet avec leurs camarades musulman(e)s nous retrouvons les élèves de culte protestant dans les trois éléments de réponse – à savoir, le « oui », le « non » et « l'hésitation ». Concernant les autres confessions d'appartenance l'unanimité du non est de mise. Il y a là un élément important à relever que nous tenterons d'analyser par la suite. À ce propos nous continuons notre moisson chiffrée chez leurs cadets de quatrième.

Tableau n° 4.24 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4^{ème} observés.

En %	Sur les réseaux sociaux que vous utilisez, votre religion est-elle mentionnée sur votre page ou profil ?			Cela est-il important pour vous que votre religion soit mentionnée sur votre page ou profil ?		
	Oui	Non	Ne se prononce pas	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 4^{ème}	22,6	64,1	11,3	22,6	64,1	11,3

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Les élèves de quatrième interrogés répondent oui à plus de vingt-deux pour cent contre plus de soixante-quatre pour cent non, plus de onze pour cent ne se prononcent pas sur ces deux questions. Contrairement à leurs cadets et cadettes de cinquième, les élèves ici montrent moins d'hésitation sur l'importance de la mention religieuse sur leurs réseaux sociaux – ou leurs profils numériques. Ainsi, les données se superposent.

Tableau n° 4.25 : Taux de représentation et d'usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4^{ème} observés par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
	91,6	Nul	8,3	Nul

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Autrement-dit plus de vingt-deux pour cent des élèves estiment qu'il est important de mentionner sa confession religieuse sur son profil numérique, mais que celle-ci est clairement mentionnée sur les divers réseaux sociaux utilisés. À ce propos la majorité – plus de soixante-quatre pour cent, des élèves indiquent le contraire et onze pour cent hésitent sur les questions posées. Parmi les élèves qui répondent oui aux questions posées, plus de quatre-vingt-et-onze pour cent sont de confession musulmane – ou se revendiquent comme tel. En outre plus de huit pour cent des élèves de culte protestant – ou affilié, ont répondu « oui ».

Tableau n° 4.26 : Taux de non représentation et non usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4^{ème} observés par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
	52,9	20,5	17,6	8,8

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Parmi les élèves ayant répondu non aux questions posées, plus de cinquante-deux pour cent sont de confession musulmane, plus de vingt pour cent de culte catholique, plus de dix-sept pour cent de culte protestant et finalement plus de huit pour cent de confession bouddhiste.

Tableau n° 4.27 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4^{ème} observés ne se prononçant pas sur les questions par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
	50	33,3	Nul	16,6

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Parmi les élèves qui ne se prononcent pas sur les questions posées – ou ayant marqué une hésitation. Cinquante pour cent d'entre eux/elles, soit la moitié des élèves, sont de confession musulmane, plus de trente-trois pour cent, soit deux tiers des élèves, de culte catholique ; et plus de seize pour cent, soit un tiers, de confession bouddhiste.

Ces données nous indiquent que toutes confessions confondues, la majorité des élèves estiment la mention de leurs confessions sur leurs profils numérique non importante et que celle-ci n'est pour la plupart d'entre eux/elles non mentionnée à travers l'usage de leurs divers réseaux sociaux. Cependant pour les élèves estimant le contraire – plus de vingt-deux pour

cent, la majorité des élèves sont de confession musulmane et dans une moindre mesure de culte protestant. Cette tendance est observée chez leurs cadets et cadettes de cinquième. En effet les confessions représentées sont l’islam et le protestantisme – concernant l’importance de la mention religieuse. Par ailleurs ce constat est à nuancer, car rapporté à l’ensemble des leurs camarades de même confession religieuse ayant répondu non aux questions posées, les élèves ayant répondu oui sont minoritaires proportionnellement – hormis les élèves marquant une hésitation²⁸³.

Tableau n° 4.28 : Représentation et usages du fait religieux dans l’espace numérique des élèves de 3^{ème} observés.

En %	Sur les réseaux sociaux que vous utilisez, votre religion est-elle mentionnée sur votre page ou profil ?			Cela est-il important pour vous que votre religion soit mentionnée sur votre page ou profil ?		
	Oui	Non	Ne se prononce pas	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 3^{ème}	26,1	57,1	14,2	26,1	57,1	14,2

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Les élèves de troisièmes comme leurs cadets et cadettes de quatrième ont très peu d’hésitation – plus de quatorze pour cent, sur les questions posées. Ainsi plus de vingt-six pour cent ont répondu « oui » contre plus de cinquante-sept pour cent « non ». Ces données – tout comme celles de leurs cadets et cadettes de quatrième, se superposent. En effet la mention de la confession religieuse sur le profil numérique ou à travers l’usage des réseaux sociaux est assimilé du « pareil au même » par les élèves. Autrement dit plus de vingt-six pour cent d’entre eux/elles estiment important de signaler leur confession à travers l’usage des réseaux sociaux, plus que cinquante-sept pour cent de leurs camarades estiment le contraire, c’est-à-dire, ne font pas mention de leur confession sur leur profil numérique.

²⁸³ Cela concerne les élèves de cinquième et moins leurs aînés de quatrième – où le pourcentage des élèves qui ne se prononcèrent pas est plus faible que chez leurs cadets et cadettes de quatrième.

Tableau n° 4.29 : Taux de représentation et d’usage du fait religieux dans l’espace numérique des élèves de 3^{ème} observés par confession d’appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
	81,8	9	9	Nul	Nul	Nul

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Parmi les élèves estimant important la mention de leurs confessions religieuses, à travers leurs profils numériques, plus de quatre-vingt-et-un pour cent sont de confession musulmane, neuf pour cent de culte catholique et finalement, neuf pour cent de culte protestant. Comme chez leurs cadets et cadettes des classes inférieures, les élèves de confessions musulmane et de culte protestant sont représentés, mais l’élément neuf est la part d’élèves de culte catholique qui répondent par l’affirmatif, ce qui n’est pas observé chez les élèves – de cinquième et quatrième, de culte catholique. Cet élément nouveau est-il propre aux classes de troisième ? Est-il en rapport avec l’âge des élèves ?

En effet plus les catégories de classes – et par conséquent d’âges augmentent, plus l’importance de la mention religieuse à travers l’usage de réseaux sociaux progresse. Cependant, elle reste minoritaire lorsqu’elle est rapportée à l’ensemble des données recueillies pour l’ensemble des classes de troisième.

Tableau n° 4.30 : Taux de non représentation et non usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 3^{ème} observés par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Rastafari
	70	4,1	12,5	4,1	4,1	4,1

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Tableau n° 4.31 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 3^{ème} observés ne se prononçant pas sur les questions par confession d'appartenances.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Rastafari
	66,6	Nul	Nul	16,6	16,6	Nul

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Parmi les élèves qui ne mentionnent pas leurs confessions religieuses et estiment que celle-ci n'est pas importante à signaler sur leurs profils numériques, Soixante-dix pour cent sont de confession musulmane, plus de quatre pour cent de culte catholique, plus de douze pour cent de culte protestant, plus de quatre pour cent de culte orthodoxe, plus de quatre pour cent de confession bouddhiste et enfin plus de quatre pour cent de confession rastafari. Ici encore nous retrouvons l'ensemble des confessions religieuses représentées – cette tendance se vérifie toutes classes confondues. En outre les élèves de confession musulmane demeurent majoritaires. Les élèves de confession musulmane sont d'ailleurs majoritaires également à marquer une hésitation – plus de soixante-six pour cent ; plus de seize – un quart, pour cent des élèves de culte orthodoxe et finalement plus de seize pour cent – un quart également, des élèves de confession bouddhiste.

Pour conclure, la majorité des élèves – toutes confessions religieuses, estiment « qu’il n’est pas important » de mentionner sa confession religieuse – ou spirituelle, à travers l’usage de leurs divers profils numériques. Ainsi la confession est majoritairement non indiquée sur leurs profils numériques. Néanmoins les élèves estimant le contraire sont majoritairement de confession musulmane et de culte protestant. Ainsi dans « la minorité » les élèves de confession musulmane demeurent majoritaire, suivis, à proportion égale par leurs camarades de culte protestant. Cette tendance est observée à travers toutes les catégories de classes – à une nuance près concernant les classes de troisième²⁸⁴. Pour synthétiser ce propos voici le tableau suivant regroupant l’ensemble des dynamiques citées :

Tableau 4.31.1: Taux moyen des élèves observés mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.

En %	Taux moyen des élèves observés mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques		
Ensemble des classes	OUI 21,3	NON 54,8	« HÉSITATION » 20,8

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau 4.31.2: Taux moyen parmi les élèves observés mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espace numériques.

Par confession d'appartenance	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme	Rastafari
	86,3	3	10,5	Nul	Nul	Nul	Nul

²⁸⁴ Tableau n° 4.29.

Tableau 4.31.3: Taux moyen parmi les élèves observés ne mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme	Rastafari
Par confession d'appartenance	54,6	20,9	11	2,3	7,2	0,9	1,3

Tableau 4.31.4: Taux moyen parmi les élèves observés « en hésitation » sur la mention de leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme	Rastafari
Par confession d'appartenance	65,5	11,1	6,6	5,5	11	nul	nul

Tableau n° 4.32 : Taux moyen d'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 5^{ème} observées.

En %	Avez-vous une ou des applications religieuses sur votre téléphone portable ?			La ou les applications sont-elles utiles à votre pratique religieuse ?		
	Oui	Non	Ne se prononce pas	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 5^{ème}	35,4	54,1	10,4	35,4	54,1	10,4

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons

L'élément marquant l'usage du fait religieux relève du contenu numérique utilisé lui-même. En effet le fait religieux s'exprime à travers plusieurs formes numériques – vidéo, profil social, site, applications etc. Internet dispose d'une myriade d'éléments numériques et techniques pouvant faire office de support du fait religieux en « expression » - autrement-dit revendiqué ou supposé comme tel. D'autant plus que le web est en constante évolution technique. Ainsi chaque élément fluctue en conséquence, disparaît, se transforme, évolue ou bien même s'hybride. L'identité numérique des élèves se construit à travers ce paradigme numérique. À cet égard les élèves semblent utiliser plusieurs plateformes numériques afin de mettre en perspective leurs confessions religieuses. En effet à ces questions posées : « Avez-vous une ou des applications religieuses sur votre téléphone portable ? Et ; La ou les applications sont-elles utiles à votre pratique religieuse ? »

Pour l'ensemble des élèves de classes de cinquième, plus trente-cinq pour cent d'entre eux/elles disposent d'une application religieuse et estiment que cela est utile dans leurs pratiques religieuses. *A contrario* la majorité – plus de cinquante-quatre pour cent n'ont pas d'applications religieuses et n'estiment pas cela nécessaire dans leurs usages et pratiques religieuses – ou spirituelles. Concernant les élèves qui ne se prononcent pas sur les questions – plus de dix pour cent, il s'agit ici d'élèves n'ayant pas encore d'application religieuse, mais qui estiment avoir l'intention d'en télécharger dans un futur proche. Ainsi au moment de l'enquête la majorité préféra s'abstenir de répondre. Par la suite un certain nombre d'entre eux/elles viendront m'annoncer qu'ils/elles avaient téléchargé une ou plusieurs applications religieuses. Cela vient donc en conséquence nuancer le rapport direct – trente-quatre pour cent

oui contre cinquante-quatre pour cent non. Concernant la possession ou l'utilisation d'applications religieuses, vraisemblablement ce rapport – selon les notes de terrain recueillies, se situe autour de quarante-cinq pour cent d'élèves ayant une application religieuse contre cinquante-quatre pour cent n'en ayant pas. En outre un certain nombre d'élèves ayant répondu « non » aux questions posées me confièrent par la suite avoir téléchargé une ou plusieurs applications religieuses. Par conséquent le rapport fluctue, mais toujours en faveur du « oui » jamais²⁸⁵ en faveur du « non ».

Tableau n° 4.33 : Taux moyen d'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 5^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Par confessions d'appartenances	82,5	5,8	11,7	Nul	Nul	Nul
Fille	61,5	100	33,3			
Garçon	38,4	Nul	66,6			

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Parmi les élèves qui utilisent des applications numériques dans l'usage de leurs confessions religieuses, trois grandes confessions religieuses se distinguent. En effet les élèves de confession musulmane sont les plus nombreux – plus de quatre-vingt-deux pour cent, à disposer d'applications religieuses et à en faire l'usage à travers leurs pratiques. Parmi ceux-là plus de soixante-et-un pour cent sont des filles et plus trente-huit pour cent sont des garçons. Les élèves de culte protestant sont plus de onze pour cent à utiliser une application religieuse. Un tiers – trente-trois pour cent, sont des filles et les deux tiers – plus de soixante-six, sont des garçons. *In fine* plus de cinq pour cent des élèves ayant une application numérique sont de culte catholique. Une précision est cependant à signaler ici, par rapport à leurs camarades de confession musulmane et de culte protestant, la majorité des élèves de culte catholique à faire usage d'applications religieuses – cent pour cent sont des filles. Ainsi

²⁸⁵ D'après mes notes de terrain.

aucun garçon de confession catholique n'utilise d'applications religieuses pour l'usage pratique de son culte.

Tableau n° 4.34 : Taux moyen de non usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 5^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Par confessions d'appartenances	42,3	30,7	7,6	3,8	11,5	3,8
Fille	38,4	50	50	Nul	33,3	Nul
Garçon	61,5	50	50	100	66,6	100

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Parmi les élèves qui n'utilisent pas d'applications religieuses, plus de quarante-deux pour cent sont de confession musulmane, plus de soixante-et-un pour cent sont des garçons et plus de trente-huit pour cent des filles. De plus le rapport s'inverse – contrairement aux données relevées chez leurs camarades de confession musulmane ayant des applications religieuses. Les filles de confession musulmane sont plus nombreuses que leurs camarades masculins à disposer d'applications religieuses et à en faire usage dans leurs pratiques.

Les élèves de culte catholique – plus de trente pour cent, déclarent ne pas disposer d'applications religieuses et ne pas faire l'usage d'applications numériques dans leurs pratiques – à rapport égal, entre les filles et garçons. Ce rapport de « genre » est le même chez leurs camarades de culte protestant. En outre plus de sept pour cent d'entre eux/elles n'utilisent pas d'applications religieuses. Par ailleurs plus de trois pour cent des élèves de culte orthodoxe n'utilisent aucune application numérique religieuse – soit l'ensemble des élèves de cette confession revendiquée, de surcroît essentiellement masculin.

Les élèves de confession bouddhiste sont plus de onze pour cent à ne pas utiliser d'application religieuse numérique dans l'exercice de leur confession – soit l'ensemble des élèves de la confession revendiquée, deux tiers des garçons et un tiers des filles, et finalement l'ensemble – plus de trois pour cent, des élèves de confession juive n'utilisent pas

d'applications religieuses numériques cela concerne uniquement des garçons, car à ce propos aucune fille ne revendiqua son appartenance à cette confession ou spiritualité dans l'ensemble des classes de cinquième étudiées.

Tableau n° 4.35 : Taux moyen d'hésitation à l'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 5^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Par confessions d'appartenances	60	40	Nul	Nul	Nul	Nul
Fille	66,6	100				
Garçon	33,3	nul				

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Concernant les élèves qui préfèrent ne pas se prononcer sur la question par principe de précaution, car ne sachant dans l'immédiat quoi répondre. Deux confessions religieuses se distinguent comme l'indique le tableau ci-dessus. Par ailleurs c'est à travers ces données que le rapport fluctue entre ceux qui utilisent des applications d'applications religieuses et ceux qui n'utilisent pas. Ainsi, la fluctuation des données ne concerne que les élèves de confession musulmane et de culte catholique. À cet égard soixante pour cent des élèves de confession musulmane et quarante pour cent des élèves de culte catholique se trouvent dans ce cas de figure. À noter qu'aucun garçon de culte catholique ne se trouve dans ce cas de figure, mais cela concerne leurs camarades de confessions musulmane – deux tiers des filles et un tiers des garçons.

Tableau n° 4.36 : Types d'applications religieuses et confessionnelles utilisées par les élèves de 5^{ème} observés.

En %	La Bible	Le Coran	Appel à la prière	Apprendre la prière	Apprendre l'arabe	Muslim pro	Islam quiz
	17,6	17,6	5,8	5,8	11,7	35,2	5,8

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons

Les applications utilisées sont diverses, les élèves de confession musulmanes utilisent plusieurs applications – d'où l'usage du pluriel plus haut dans le texte, contrairement à leurs camarades de culte catholique et protestant qui n'utilisent qu'une seule application – la bible, plus de dix-sept pour cent des applications utilisées, leurs camarades de confession musulmane utilisent six applications religieuses qui sont les suivantes par ordre de popularité : « Muslim Pro » – plus de trente-cinq pour cent, le Coran – plus de dix-sept pour cent, « apprendre l'arabe » - plus de onze pour cent, « l'appel à la prière » ainsi que « apprendre la prière » – plus de cinq pour cent et finalement « Islam quiz » - plus de cinq pour cent dans applications citées.

Tout comme leurs diverses pratiques²⁸⁶ religieuses citées plus haut, les élèves de cinquième utilisent un large éventail d'applications religieuses. Il y a là peut-être une surenchère du fait religieux ? En effet il y a un rapport²⁸⁷ entre une pratique religieuse et l'usage d'une application religieuse. À ce propos quelques élèves de classes de cinquième m'ont signalé le téléchargement d'une application numérique antérieurement à la pratique religieuse. Ainsi dans certains cas de figure – moins d'une dizaine d'élèves, l'application numérique précède la pratique religieuse. Il s'agit dans ce cas d'application relative à la pratique de la prière essentiellement.

²⁸⁶ Voir Tableau n° 4.10.

²⁸⁷ Ainsi, lorsque les données des tableaux Tableau n° 4.10 et Tableau n° 4.36 sont mises en perspective.

Tableau n° 4.37 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4^{ème} observées.

En %	Avez-vous une ou des applications religieuses sur votre téléphone portable ?			La ou les applications sont-elles utiles à votre pratique religieuse ?		
	Oui	Non	Ne se prononce pas	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 4^{ème}	27,4	62,7	9,8	27,4	62,7	9,8

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Aux questions posées chez leurs camarades de quatrième les données recueillies sont les suivantes : Avez-vous une ou des applications religieuses sur votre téléphone portable ? Et ; La ou les applications sont-elles utiles à votre pratique religieuse ? Plus vingt-sept pour cent des élèves ont répondu « oui » contre une majorité – plus de soixante-deux pour cent, « non », plus de neuf pour cent ne se prononcent pas immédiatement sur les questions posées. À l’instar de leurs cadets de cinquième, la majorité des élèves dans ce cas de figure se déclareront par la suite avoir téléchargé une application religieuse et s’en servir. Le rapport se situe plus vraisemblablement autour de trente pour cent d’utilisateurs d’applications numériques religieuses contre soixante-dix pour cent environ de non utilisateurs. Concernant l’ensemble des élèves de quatrième interrogés²⁸⁸ - en terme de proportion, les élèves de cinquième utilisent autant d’applications que leurs aînés de quatrième. Cependant en valeur absolue les élèves de quatrième sont plus nombreux à disposer d’applications numériques et à en faire l’usage dans leurs pratiques religieuses, les classes de quatrième étant plus nombreuses au sein de l’établissement plus d’un quart des élèves de l’établissement.

²⁸⁸ Voir les tableaux Tableau n° 4.32 et Tableau n° 4.37.

Tableau n° 4.38 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
Par confessions d’appartenances	92,8	Nul	7,1	Nul
Fille	46,1		nul	
Garçon	53,8		100	

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Parmi les élèves utilisant des applications religieuses dans l’usage de leurs pratiques confessionnelles, deux confessions religieuses se distinguent. En effet parmi eux/elles plus de quatre-vingt-douze pour cent sont de confession musulmane – plus de cinquante-trois pour cent étant des garçons et plus de quarante-huit pour cent étant des filles. L’islam à l’instar de données recueillies chez leurs cadets de cinquième constitue la religion majoritaire des élèves disposant d’applications religieuses. La seconde religion qui se distingue est le protestantisme – suivant ainsi la même tendance que chez les données relevées chez le cinquième. En effet plus de sept pour cent des élèves de culte protestant utilisent des applications numériques dans l’usage de leur culte. Il s’agit uniquement de garçon, aucune fille de culte protestant ne mentionne l’usage d’applications numériques dans l’exercice de sa confession.

Tableau n° 4.39 : Taux moyen de non usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
Par confessions d’appartenances	53,1	18,7	18,7	9,3
Fille	29,5	83,3	33,3	33,3
Garçon	70,5	16,6	66,6	66,6

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Les élèves n'utilisant aucune application numérique dans l'exercice de leur confession religieuse sont majoritaires – à plus de soixante-deux pour cent. Parmi ceux-là plus de cinquante-trois pour cent sont de confession musulmane – plus de soixante-dix pour cent étant des garçons et plus de vingt-neuf pour cent des filles. Leurs camarades de culte catholique et protestant représentent chacun plus de dix-huit pour cent, majoritairement des filles – plus de quatre-vingt-trois pour cent et plus de seize pour cent des garçons concernant les élèves de culte catholique, leurs camarades de culte protestant, les deux tiers – plus de soixante-six pour cent sont des garçons et un tiers sont des filles – plus de trente-trois pour cent. Finalement plus de neuf pour cent des élèves de confession bouddhiste déclarent ne pas avoir et ne pas utiliser d'applications numériques religieuses dans les pratiques de leurs cultes.

Tableau n° 4.40 : Taux moyen d'hésitation à l'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 4^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
Par confessions d'appartenances	40	40	Nul	20
Fille	50	50		100
Garçon	50	50		Nul

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Parmi les élèves ne sachant quoi répondre dans l'immédiat, quarante pour cent sont de confession musulmane et de culte catholique, de plus vingt pour cent sont de confession bouddhiste. Le rapport est équilibré entre filles et garçons concernant les deux premières confessions citées – cinquante/cinquante, contrairement à leurs camarades de confession bouddhiste – où ce cas de figure ne concerna que des filles, mais aucun garçon. Par ailleurs la majorité des élèves de confession musulmanes m'ont averti au cours des semaines suivants l'enquête avoir explicitement téléchargé une application religieuse, alors qu'aucun de leurs camarades de confessions bouddhistes ou de culte catholique n'aura fait de même, d'où le rapport mentionné plus haut de trente/soixante-dix pour cent²⁸⁹ pour l'ensemble des classes de quatrième.

²⁸⁹ Voir le Tableau n° 4.37.

Tableau n° 4.41 : Types d'applications religieuses et confessionnelles utilisées par les élèves de 4^{ème} observés.

En %	La Bible	Le Coran	Appel à la prière	Apprendre l'arabe	Muslim pro
	5,8	17,6	35,2	5,8	35,2

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Parmi les applications religieuses la tendance observée se confirme à l'instar de leurs cadets de cinquième, la majorité des applications numériques citées par des élèves de confession musulmane est : « Muslim pro » - à plus de trente-cinq pour cent. L'application « appelant à la prière » – réunit plus de trente-cinq pour cent, l'application « le Coran » – concerna plus de dix-sept pour cent. En outre plus de cinq pour cent disposent d'une application « apprendre l'arabe » et finalement l'ensemble des élèves de culte protestant – plus de cinq pour cent, ne disposent que d'une seule application, « la Bible ».

Tableau n° 4.42 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 3^{ème} observées.

En %	Avez-vous une ou des applications religieuses sur votre téléphone portable ?			La ou les applications sont-elles utiles à votre pratique religieuse ?		
	Oui	Non	Ne se prononce pas	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 3^{ème}	23,8	61,9	14,2	23,8	61,9	14,2

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Aux questions : « Avez-vous une ou des applications religieuses sur votre téléphone portable ? » Et ; « La ou les applications sont-elles utiles à votre pratique religieuse ? » Les élèves de troisième sont plus de vingt-trois pour cent à disposer d’applications religieuses et à en faire l’usage dans leurs pratiques religieuses. *A contrario* la majorité des élèves – plus de soixante-et-un pour cent n’ont pas d’applications religieuses numériques et donc celles-ci ne sont pas utilisées dans leur pratique religieuse. Par ailleurs plus de quatorze pour cent ne se prononcent pas dans l’immédiat. Cela concerne essentiellement des garçons de confession musulmane, de plus par la suite²⁹⁰ la quasi-totalité me précisa avoir téléchargé au moins une application religieuse. Cela vient donc redéfinir – ici aussi, le rapport initial de plus de vingt-trois pour cent de « oui » contre plus de soixante-et-un pour cent de « non ». À cet égard le rapport se situe *grosso modo* entre quarante pour cent pour ceux et celles faisant l’usage d’applications religieuses numériques dans leurs pratiques contre soixante pour cent, pour celles et ceux n’ayant aucune application numérique religieuse.

²⁹⁰ D’après les notes de terrain recueillies.

Tableau n° 4.43 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 3^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
Par confessions d’appartenances	80	10	10	Nul	Nul	Nul
Fille	50	100	Nul			
Garçon	50	Nul	100			

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Parmi les élèves qui déclarent utiliser des applications religieuses et en faire usage à travers leurs pratiques – plus de quatre-vingt pour cent sont de confession musulmane. À cet égard, cela concerne autant de filles que de garçons – le rapport fut paritaire, cinquante/cinquante. Ce rapport augmente par la suite en faveur des garçons²⁹¹. En effet l’ensemble des élèves qui ne se prononcent pas dans l’immédiat – au moment de l’enquête, comme l’indiquent les données sont des garçons de confession musulmane. Ainsi le rapport genré – parmi les élèves faisant l’usage d’applications religieuses dans leurs pratiques se situe à soixante-quinze pour cent de garçons et vingt-cinq pour cent de filles. Leurs camarades de culte catholique – essentiellement des filles, sont dix pour cent à utiliser des applications religieuses tout comme leurs camarades de culte protestant – exclusivement des garçons.

²⁹¹ Voir le Tableau n° 4.45.

Tableau n° 4.44 : Taux moyen de non usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 3^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
Par confessions d'appartenances	65,3	11,6	3,8	7,6	7,6	3,8
Fille	41,1	100	50	Nul	Nul	Nul
Garçon	58,8	Nul	50	100	100	100

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Parmi les élèves à ne pas disposer d'applications religieuses, plus de soixante-trois pour cent des élèves sont de confession musulmane – avec un rapport genré de plus quarante-et-un pour cent de filles et plus cinquante-huit pour cent de garçons. En outre leurs camarades de culte catholique sont plus de onze pour cent à ne pas disposer d'applications religieuses – principalement des filles. À cet égard leurs camarades de culte protestant sont plus de trois pour cent – paritairment. D'ailleurs leurs camarades de culte protestant sont plus de sept pour cent à ne pas faire l'usage d'applications religieuses – ici essentiellement des garçons. La même tendance s'observe chez leurs camarades de confession bouddhiste. En effet plus de sept pour cent des élèves de confessions bouddhiste n'utilisent pas d'applications religieuses – il s'agit uniquement de garçons, à l'instar de leurs camarade de culte orthodoxe. À ce propos plus de trois pour cent des élèves rastafari n'utilisent pas d'applications religieuses, uniquement des garçons.

Tableau n° 4.45 : Taux moyen d'hésitation à l'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 3^{ème} observées.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
Par confessions d'appartenances	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Fille	nul					
Garçon	100					

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Tableau n° 4.46 : Types d'applications religieuses et confessionnelles utilisées par les élèves de 3^{ème} observés.

En %	La Bible	Appel à la prière	Muslim pro
	25	12,5	62,5

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Les applications numériques principalement utilisées par les élèves de troisième sont au nombre de trois. Premièrement et majoritairement – regroupant plus de soixante-deux pour cent des réponses, « Muslim Pro », deuxièmement l'application numérique « La Bible » – vingt-cinq pour cent et finalement l'application de « l'appel à la prière » – plus de douze pour cent des données recueillies.

En regroupant les données de toutes les classes interrogées « un panorama » numérique et religieux émerge et se congruence. Le tableau ci-dessous regroupe l'ensemble des données recueillies auprès des élèves de l'établissement déclarant faire l'usage d'outils numériques religieux dans leurs pratiques rituelles ou spirituelles :

Tableau n° 4.46.1 : Taux d'usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances de l'ensemble des classes.

En %	Taux d'usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances
Ensemble des classes	28,9

Confessions - cultes	Musulman/e 85,1	Catholique 5,2	Protestant/e 9,6
-----------------------------	--------------------	-------------------	---------------------

Genre	Fille 48,8	Garçon 51,1
--------------	---------------	----------------

Applications utilisées	La Bible 16,1	Le Coran 11,7	Muslim Pro 44,3	Appel à la prière 17,8	Apprendre la prière 6,1	Apprendre l'arabe 5,8	Islam quiz 1,9
-------------------------------	------------------	------------------	--------------------	---------------------------	----------------------------	--------------------------	-------------------

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

A contrario, le tableau suivant regroupe l'ensemble des données recueillies auprès des élèves de l'établissement qui ne font pas l'usage d'outils numériques religieux dans leurs pratiques rituelles ou spirituelles au moment de l'enquête :

Tableau n° 4.46.2 : Taux de non usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances de l'ensemble des classes.

En %	Taux de non usage d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances
Ensemble des classes	58,5

Confessions - cultes	Musulman/e 53,5	Catholique 20,3	Protestant/e 10	Juif/ve 1,2	Orthodoxe 3,8	Bouddhiste 9,4	rastafari 1,2
-----------------------------	--------------------	--------------------	--------------------	----------------	------------------	-------------------	------------------

Genre	Fille 33,8	Garçon 66
--------------	---------------	--------------

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}

Le tableau suivant apporte une nuance aux deux précédents. En effet comme signalé plus haut une partie non négligeable d'élèves interrogés ne savaient pas quoi répondre aux questions posées au moment de l'enquête. Ainsi par la suite un grand nombre d'entre eux sont venus me signaler qu'ils ou qu'elles avaient téléchargé au moins une application religieuse et s'en servir dans leurs pratiques – à des rythmes différents bien entendu. Il semble important d'en faire part ici, afin d'apporter une nuance aux données illustrées par les deux tableaux précédents. Autrement dit les élèves sont plus nombreux à faire l'usage d'applications religieuses au regard des observations de terrains. Par ailleurs une question se pose ainsi : le questionnaire a-t-il favorisé la volonté de certains élèves à télécharger les applications religieuses ? En effet, la question se pose pour plus de onze pour cent des élèves interrogés et pour toute enquête d'immersion en particulier.

Tableau n° 4.46.3 : Taux « hésitant » de l'usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances de l'ensemble des classes.

En %	Taux d'hésitation à l'usage d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances		
Ensemble des classes	11,4		

Confessions - cultes	Musulman/e	Catholique	Bouddhiste
	66,6	26,6	6,6

Genre	Fille	Garçon
	61,1	38,8

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ces données recueillies indiquent des tendances et dynamiques à mettre en perspectives avec les données des Tableau n° 4.4, Tableau n° 4.5, Tableau n° 4.6 et Tableau n° 4.7 pour saisir les rapports entre l'identité numérique et l'identité religieuse. Ces congruences s'affirment à travers plusieurs facteurs tels que : les différentes confessions des élèves, les niveaux des classes, la religion d'appartenance, le genre et la consommation numérique des élèves. Pour tenter de saisir le processus « d'identification numérique » à la confession religieuse d'origine ou recherchée, une confession religieuse émerge majoritairement regroupant tous les facteurs cités. Il s'agit de la confession musulmane se revendiquant comme telle ou supposée l'être par les élèves. Deux raisons expliquent cette dynamique au sein des élèves d'appartenance musulmane.

La première étant la mixité sociale et ethnique de l'établissement situé dans une zone ZEP expliquant cette surreprésentation, la seconde plus complexe à saisir certes, mais l'accumulation des données recueillies au fur et à mesure démontre la volonté manifeste ou inconsciente des élèves de confession musulmane à revendiquer et exhiler leurs appartenances religieuses au sein de l'établissement – par le « verbe » ; ainsi qu'à la surface du web – par « le numérique »²⁹² en érigeant « un blason identitaire et religieux numérisé ».

²⁹² L'usage d'internet et de ses espaces numériques et sociaux.

Nous allons ainsi nous intéresser aux formes d'outils numériques que les élèves utilisent dans leurs recherches identitaires et religieuses. Il s'agit d'énoncer les données d'une « numérisation spirituelle » objectivement recherchée dans un espace interactif et subjectif des réseaux sociaux. La méthode d'enquête reste dans la continuité. Les données qui vont suivre sont à mettre en perspective avec les Tableaux n° 4.4, 4.5 ; 4.6 et 4.7 pour avoir le un panorama du fait religieux²⁹³ au sein de l'établissement

Tableau n° 4.47 : Types d'outils numériques d'usage dans la recherche de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.

En %	Taux d'outils numériques d'usage dans la recherche de contenus religieux					
Classes de 3^{ème}	Sites	Vidéos	Réseaux sociaux	Blogs	Autre	Ne se prononce pas
	20,9	22,5	22,5	4,8	3,2	25,8 dont 10 non 15,8 hésitant
Classes de 4^{ème}	Sites	Vidéos	Réseaux sociaux	Blogs	Autre	Ne se prononce pas
	16,3	19,6	14,7	6,5	8,1	34,4 dont 20 non 14,4 hésitant
Classes de 5^{ème}	Sites	Vidéos	Réseaux sociaux	Blogs	Autre	Ne se prononce pas
	20,4	10,2	16,3	4	Nul	48,9 dont 28,9 non 20 hésitant

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}

²⁹³ Le « fait religieux » est ici utilisé à confession religieuse, car il énonce un sentiment d'appartenance provisoire ou éphémère. En effet les élèves de l'établissement scolaire – encore très jeune, sont en pleine construction sociale, politique et intellectuelle, leur sentiment d'appartenance évoluera donc. D'où la nuance apportée en couleur bleue ou rouge sur le tableau ci-dessus.

Pour l'ensemble des classes de cinquième interrogées plus de quarante-huit pour cent des élèves ne se prononcent pas sur la question – plus précisément, plus de vingt-huit pour cent répondent « non » clairement à la question et vingt pour cent ne se prononcent pas. Par ailleurs sur l'autre moitié qui répondent par l'affirmative – plus de cinquante pour cent des élèves de cinquième, les données recueillies sont les suivantes : plus de vingt pour cent s'informent sur leurs confessions et leurs pratiques religieuses à travers des sites internet, plus de dix pour cent *via* des vidéos, plus de seize pour cent par les réseaux sociaux et finalement quatre pour cent *via* les consultations de blogs numériques.

Chez leurs aînés de quatrième, les données recueillies sont les suivantes : plus de trente-quatre pour cent ne se prononcent pas sur la question posée. Celle-ci regroupe vingt pour cent d'élèves ayant répondu explicitement « non » et plus de quatorze pour cent ne se prononcent pas. Ainsi la majorité des élèves de quatrième – plus de soixante-cinq pour cent, utilisent des outils numériques dans leurs quêtes spirituelles. Sur ces quêtes numériques plus de seize pour cent sont faites aux travers des sites internet, plus de dix-neuf pour cent de vidéos, plus de quatorze pour cent des réseaux sociaux, plus de six pour cent des blogs et finalement plus de huit pour cent répondent « autre » outils à la question. Il s'agit ici de logiciels religieux et linguistiques pour apprendre l'arabe et l'islam essentiellement.

Par ailleurs leurs aînés de troisième sont plus de vingt-cinq pour cent à ne pas se prononcer sur la question. En effet dix pour cent des élèves répondent « non » et plus de quinze pour cent ne se prononcent pas. Ainsi demeure une large majorité des élèves de troisième – plus de soixante-treize pour cent. À ce propos plus vingt pour cent utilisent des sites internet dans leurs recherches d'informations religieuses, plus de vingt-deux pour cent regardent des vidéo. La même tendance s'observe – plus de vingt-deux pour cent, sur l'usage des réseaux sociaux. En outre plus de quatre pour cent utilisent des blogs numériques et plus de trois pour cent répondent par « d'autres » outils. Tout comme leurs cadets de quatrième ils s'agissaient ici de logiciels religieux et linguistiques pour apprendre l'arabe et l'islam. Après l'énoncé de ces données, il est important d'apporter plusieurs précisions. En effet le dépouillement minutieux a permis de clarifier et d'affiner les données recueillies dans le Tableau n° 4.47. À cet égard, les données sur les sites et les vidéos sont à fusionner avec ceux

des réseaux sociaux²⁹⁴. En effet Facebook étant un réseau social mondial et multi-outils/plateformes, celui-ci héberge et partage les profil des usagers – et autre page publique, des sites internet multiples, une myriade de vidéo – allant d’une seconde²⁹⁵ à plusieurs heures²⁹⁶. Ainsi les élèves très majoritairement utilisent le réseau social Facebook pour ensuite accéder aux sites, aux vidéos. Par conséquent le Tableau n° 4.47 énonce les outils d’usages des élèves dans leurs recherches d’informations sur leurs confessions religieuses. Ainsi la plateforme d’usage est le réseau social Facebook très largement, et c’est par Facebook que s’établit le processus de recherches d’information à l’aide d’outils disponibles sur le réseau social. Autrement dit c’est par leur profil Facebook que les élèves accèdent aux sites internet et aux vidéos. Facebook est « un hub » d’informations et d’outils numériques mondial pour les élèves. Concernant l’usage des blogs²⁹⁷ dans les recherches d’informations, cette pratique est minoritaire au sein des élèves tout comme l’usage des logiciels²⁹⁸ ludiques et religieux. En effet l’apprentissage ludique s’effectue *via* des vidéos²⁹⁹ partagées essentiellement.

En observant les données recueillies une tendance se confirme. En effet plus le niveau des classes augmente – c’est-à-dire de la cinquième aux classes de troisième, plus la recherche d’informations sur internet sur sa confession religieuses devient une préoccupation majoritaire. Ainsi l’usage d’internet et des réseaux sociaux participe grandement à la « formation » religieuse numérisé de l’élève. Ce processus est-il de nature éphémère ou s’inscrit-il dans la longue durée, c’est-à-dire au-delà du collège ? Avec l’ensemble des données recueillies jusque-là, le processus identitaire numérique semble prendre racine dès le collège et plus particulièrement dès la classe de cinquième.

²⁹⁴ Il s’agit ici de Facebook essentiellement.

²⁹⁵ Des « vines » ou vidéos réalisées via smartphone à durée très courte et publiable sur internet immédiatement. Voir le site au lien suivant : <https://vine.co/> une application est téléchargeable également sur son téléphone portable.

²⁹⁶ Sur la plateforme Youtube.com

²⁹⁷ Voici les blogs relevés : <http://lerappelislam.skyrock.com/>; <https://www.viedemusulmane.fr/>; <http://islam-ma-paix.skyrock.com/>; <http://umm-sayffullah.skyrock.com/> ; il s’agit essentiellement de blogs hébergés par Skyrock.com la radio jeune musicale diffusant du rap et rnb très populaire au sein des élèves de l’établissement.

²⁹⁸ Logiciel cité Azan dont l’éditeur se trouve au lien suivant : <http://www.islamicfinder.org>

²⁹⁹ Les exemples cités furent les suivants : <https://www.youtube.com/watch?v=dkJD8TVqJHM>; <https://www.youtube.com/watch?v=bQkVogUA9ho&list=PL3CD0E4E043398D2E>; <https://www.youtube.com/watch?v=isyIXhad3bY>; Ainsi qu’un certain site hybride – vidéo, audio, texte, tel que : <http://www.e-apprendrearabe.com/index1-1.php>

En effet l'acquisition d'un smartphone et l'usage des réseaux sociaux de façon autonome participe au processus cité plus haut. À cet égard ce processus s'inscrit clairement sur du long terme. Dans une société³⁰⁰ qui tend à devenir de plus en plus numérique dans les rapports sociaux, le collège n'y échappe pas, prenant même un retard croissant – en terme de légitimité, sur le champ numérique aussi bien que sur le plan symbolique et plus inquiétant encore sur le plan pédagogique. Le tableau suivant dresse la synthèse des outils numériques utilisés par les élèves dans leur quête confessionnelle.

Tableau n° 4.47.1 : Types moyen d'outils numériques d'usage dans la recherche de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.

En %	Outils numériques d'usages dans la recherche d'informations confessionnelles.				
Ensemble des classes	Réseau social	Blogs	Autre/logiciel ludique	Ne se prononcèrent pas	Aucun/jamais
	54,4	5,1	3,7	16,7	19,6

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}

Ce tableau évoque le volume d'outils numériques utilisés par les élèves au sein des réseaux sociaux. L'interaction entre plusieurs formes d'outils numériques favorise l'information et la communication et facilite de plus à l'apprentissage de l'élève. Cet « apprentissage numérique » participe à la construction identitaire et religieuse de l'élève. Les réseaux sociaux donnent le sentiment d'autonomie et d'initiative à l'élève dans sa recherche – à travers le monopole exclusif de son profil numérique³⁰¹ et au gré de ses « clics », ce que la télévision n'a jamais pu faire à travers la télécommande. Une autre dynamique qui apparaît explicitement est le sentiment religieux palpable au sein de l'établissement. Ainsi la majorité

³⁰⁰ STIEGLER Bernard, KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Fayard/Mille et une nuits, 2012.

³⁰¹ Bien évidemment sous réserve de la politique de modération du réseau social utilisé.

des élèves du collège ont des sentiments réels ou supposés d'appartenance à une confession religieuse et utilisent les outils numériques dans l'affirmation de celle-ci. Par ailleurs les réseaux sociaux à travers l'innovation technique permanente et leurs nombreux outils de communication et d'information – à une échelle mondiale, deviennent des concurrents concrets de l'institution scolaire – et du collège en particulier, dans l'apprentissage de l'élève. C'est entre ces deux espaces de légitimité qui s'entrechoquent que se fabrique l'identité religieuse numérisée de l'élève.

Par ailleurs en dehors de l'utilisation d'internet les élèves ne semblent nullement trouver des informations religieuses au sein de l'établissement scolaires malgré un programme large et approfondi d'histoire-géographie-éducation³⁰² civique faisant place grandement à l'essor des grandes religions de ce monde et au concept républicain de la laïcité. L'Éducation Nationale est-elle submergée par les enjeux et défis que posent les réseaux sociaux dans l'apprentissage des élèves ? Faut-il intégrer la dimension numérique des élèves dans l'appareil pédagogique ?

Ces problématiques se poseront de plus en plus fortement aux établissements scolaires. Ce constat peut être tiré également après plus d'un an et dix mois d'enquête de terrain au sein de l'établissement. Outre l'usage majoritaire des réseaux sociaux, les élèves recherchent des informations sur leurs pratiques religieuses et confessions en général auprès de la cellule familiale proche – parents, frères et sœurs, viennent ensuite les ouvrages sur la question – le Coran ou la Bible, mais aussi des ouvrages³⁰³ sur l'apprentissage de la prière, de l'arabe et des ouvrages sur les invocations religieuses. Finalement les amis et les chefs religieux constituent une source d'information pour des élèves. De plus la télévision et la radio viennent clôturer les données recueillies auprès des collégiennes et des collégiens dans leurs quêtes d'informations religieuses. Ces données recueillies auprès des élèves de cinquième, de quatrième et de troisième s'inscrivent dans la même dynamique – voir pour plus de détails le tableau n° 4.48 ci-dessous :

³⁰² http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Histoire-g%C3%A9ographie-%C3%A9ducation_civique

³⁰³ À titre d'exemple, le site internet suivant propose les ouvrages énoncés par les élèves: <http://www.muslimshop.fr/espace-enfants-c-173.html>

Tableau n° 4.48 : Types et origines des sources d'informations religieuses hors de l'usage d'internet et des outils numériques par classes observées.

En %	Types des sources d'informations religieuses hors l'usage d'internet et des réseaux sociaux.									
	Collège	Livres	Magazine	Parents	Frère ou sœur	Amis	Chef religieux	Radio	Tv	Ne se prononce pas
Classes de 3^{ème}	Nul	19,1	Nul	29,2	10,1	12,3	10,1	1	8,9	8,9
Classes de 4^{ème}	Nul	22,1	0,8	27,4	13,2	6,1	11,5	2,6	9,7	6,1
Classes de 5^{ème}	Nul	20,4	3,2	26,8	15	10,7	9,6	1	8,6	4,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ainsi, le tableau suivant regroupe l'ensemble des dynamiques observées auprès des élèves.

Tableau n° 4.48.1 : Types et origines des sources d'informations religieuses hors de l'usage d'internet et des outils numériques de l'ensemble des classes observées.

En %	Sources d'informations sur les pratiques religieuses et sa confession									
	Collège	Livres	Magazine	Parents	Frère ou sœur	Amis	Chef religieux	Radio	Tv	Ne se prononce pas
Ensemble des classes	Nul	20,5	1,3	27,8	12,7	9,7	10,4	1,5	9	6,4

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Notons ici le faible pourcentage des élèves qui ne se prononcent pas sur la question. De plus la majorité des élèves interrogés recherche des informations sur le « fait religieux » et cela concerne l'ensemble des confessions religieuses des élèves – même ceux qui se déclarent sans confession ou athées. Par ailleurs aucun élève n'estime puiser ses sources d'informations au sein de l'établissement. Ces données viennent faire échos aux problématiques soulevées plus haut. Pour quelles raisons l'institution scolaire ne parvient-elle pas ici à répondre aux demandes palpables des élèves sur le fait religieux ? Faut-il revoir la pédagogie³⁰⁴ sur le fait religieux mise en place depuis 2013 ? La mise en place d'une charte est-elle une initiative pertinente aux enjeux soulevés ?

³⁰⁴ //eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html

Les questions se posent ouvertement, car elles énoncent un décalage entre l'attente d'une grande partie des élèves interrogés sur le « fait religieux » et les propositions de l'Institution scolaire. À cet égard l'espace numérique semble se substituer à « l'école » et au champ scolaire des élèves créant une érosion dans la légitimité de celui-ci. L'espace numérique des élèves acquiert une légitimité pédagogique sur le fait religieux auprès des élèves et s'entretient à travers l'interaction permanente entre les élèves et leurs espaces numériques.

Tableau n° 4.49 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves par classes observées.

En %	Taux moyen de partage confessionnel sur ses profils numériques		
	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 3^{ème}	35,7	57,1	7,1
Classe de 4^{ème}	32,6	53,8	13,4
Classe de 5^{ème}	44,1	41,8	13,9

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Ainsi plus de quarante-quatre pour cent des élèves de cinquième partagent des informations sur leurs espaces numériques, plus de quarante-et-un pour cent déclarent ne partager aucune information sur leurs confessions religieuses. Ils/elles sont plus de treize pour cent à ne pas se prononcer sur la question au moment de l'enquête. Quant à leurs aînés de quatrième, plus de trente-deux pour cent des élèves déclarent partager des informations sur leurs religions contre une majorité – plus de cinquante-trois pour cent, ne le faisant pas. En outre plus de treize pour cent ne se prononcent pas sur la question.

Concernant leurs aînés des classes de troisième, plus de trente-cinq pour cent déclarent partager des informations sur leurs confessions religieuses. *A contrario* plus de cinquante-sept pour cent des élèves ne partagent aucune information de nature religieuse ou confessionnelle sur leurs espaces numériques. Par ailleurs plus de sept pour cent ne se prononcent pas sur la question. Notons ici que le « doute » s'affaiblit sur la question posée au fur et à mesure des classes interrogées. En effet les élèves de cinquième sont plus nombreux à ne pas s'être prononcés – soit deux fois plus, que leurs aînés de troisième. De plus les aînés semblent moins « hésitants » sur la question posée que leurs cadettes et cadets. À ce propos plusieurs élèves sont venus me confirmer avoir partagés des informations sur leurs réseaux sociaux en amont, il s'agit ici de plus de soixante-dix pour cent de l'ensemble des élèves ne s'étant pas prononcés au moment de l'enquête. Si l'on intègre les élèves qui ne se prononcent pas, le rapport se nuance et s'établit autour de cinquante-cinq pour cent d'élèves ne partageant pas d'information sur leurs confessions religieuses contre quarante-cinq pour cent en moyenne partageant des informations sur leurs confessions religieuses. En effet, le tableau suivant vient compléter les dynamiques soulevées au Tableau n° 4.49 et intègre les élèves qui ne s'étaient pas prononcés :

Tableau n° 4.49.1 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves par classes observées *a posteriori*.

En %	Taux moyen de partage confessionnel sur ses profils numériques		
	Oui	Non	Ne se prononce pas
Classes de 3^{ème}	40,6	57,1	2,1
Classe de 4^{ème}	41,9	53,8	4
Classe de 5^{ème}	53,8	41,8	4,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Faisant écho à la question posée plus haut, la série des tableaux ci-dessous regroupent les données détaillées de l'enquête auprès des élèves et constituent une valeur ajoutée aux données citées plus haut. Ils sont ordonnés par classes, par genre, par réponses et confessions d'appartenances énoncées ou supposées par les élèves. Les dynamiques observées sont les suivantes :

Tableau n° 4.50 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 5^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Par confessions d'appartenances	63,1	15,7	10,5	Nul	5,5	5
Fille	58,3	33,3	Nul		100	Nul
Garçon	41,6	66,6	100		Nul	100

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Tableau n° 4.51 : Taux moyen de non partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 5^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Par confessions d'appartenances	44,4	38,8	Nul	5,5	11,1	Nul
Fille	25	57,1		100	nul	
Garçon	75	42,8		Nul	100	

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Tableau n° 4.52 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 5^{ème} non prononcés.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	Judaïsme
Par confessions d'appartenances	50	33,3	16,6	Nul	Nul	Nul
Fille	66,6	100	100			
Garçon	33,3	Nul	Nul			

Sur 81 élèves de 5^{ème} avec la répartition suivante : 33 filles et 39 garçons.

Tableau n° 4.53 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 4^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
Par confessions d'appartenances	88,2	Nul	11,7	Nul
Fille	46,6		100	
Garçon	53,3		nul	

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Tableau n° 4.54 : Taux moyen de non partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 4^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
Par confessions d'appartenances	50	18,7	18,7	9,3
Fille	28,5	85,7	50	33,3
Garçon	71,4	14,2	50	66,6

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Tableau n° 4.55 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 4^{ème} non prononcés.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Bouddhisme
Par confessions d'appartenances	57,1	14,2	14,2	14,2
Fille	50	Nul	Nul	100
Garçon	50	100	100	Nul

Sur 103 élèves de 4^{ème} avec la répartition suivante : 49 filles et 54 garçons.

Tableau n° 4.56 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 3^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
Par confessions d'appartenances	86,6	6,6	Nul	6,6	Nul	Nul
Fille	38,4	Nul		Nul		
Garçon	61,5	100		100		

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Tableau n° 4.57 : Taux moyen de non partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 3^{ème}.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
Par confessions d'appartenances	62,5	8,3	12,5	4,1	8,3	4,1
Fille	33,3	100	66,6	Nul	Nul	Nul
Garçon	66,6	Nul	33,3	100	100	100

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

Tableau n° 4.58 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 3^{ème} non prononcés.

En %	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Bouddhisme	rastafari
Par confessions d'appartenances	100	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Fille	66,6					
Garçon	33,3					

Sur 81 élèves de 3^{ème} avec la répartition suivante : 38 filles et 43 garçons.

À ce titre pour l'ensemble des élèves ne déclarant pas partager d'informations sur leurs confessions religieuses *via* leurs espaces numériques. Le tableau suivant en fait la synthèse :

Tableau n° 4.58.1 : Taux d'élèves ne partageant pas d'information sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques pour l'ensemble des classes observées.

En %	Taux d'élèves ne partageant pas d'information sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques.
Ensemble des classes	50,9

Par confessions Religieuses déclarées et non partagées	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
	52,1	21,9	10,4	3,2	Nul	9,5	1,3

Par genre	Fille	Garçon
	41,3	58,5

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les données du tableau ci-dessus nous indiquent que la moitié – plus de cinquante pour cent, des élèves ne partagent pas d'informations de nature confessionnelle au sein de leurs espaces numériques. Les élèves sont en majorité des garçons – plus de cinquante-huit pour cent, leurs camarades féminins représentent plus de quarante-et-un pour cent. De plus les confessions religieuses sont au nombre de sept. Nous retrouvons la confession musulmane – plus de cinquante-deux pour cent, le culte catholique – plus de vingt-et-un pour cent, le culte protestant – plus de dix pour cent, le culte orthodoxe – plus de trois pour cent, la confession bouddhiste – plus de neuf pour cent, le rastafarisme – plus de un pour cent et pour finir aucun élève de confession juive ne figurent parmi les élèves qui ne partagent aucune information religieuse dans leurs espaces numériques.

Le tableau suivant met en perspective les élèves partageants des informations sur leurs confessions religieuses *via* leurs espaces numériques.

Tableau n° 4.58.2 : Taux d'élèves partageant pas d'information sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques pour l'ensemble des classes observées.

En %	Taux d'élèves partageant des informations sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques.
Ensemble des classes	37,4

Par confessions Religieuses déclarées et partagées	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
	79,3	7,4	7,4	2,2	1,6	1,8	Nul

Par genre	Fille	Garçon
	37,6	62,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les données du tableau ci-dessus nous indiquent que plus de trente-sept pour cent des élèves partagent des informations confessionnelles au sein de leurs espaces numériques. Les élèves sont des garçons – plus de soixante-deux pour cent, quant à leurs camarades féminins elles représentent plus de trente-sept pour cent des réponses. En outre nous retrouvons la confession musulmane très majoritairement comme celle étant la plus partagée et discutée au sein des espaces numériques des élèves – plus de soixante-dix-neuf pour cent, les élèves de culte catholique sont plus de sept pour cent, tout comme leurs camarades de culte protestant – plus sept pour cent, à partager des contenus confessionnels, leurs camarades orthodoxes sont plus de deux pour cent, leurs camarades de confession bouddhiste étant plus de un pour cent, tout comme leurs camarades de confession juive et finalement aucun élève rastafari ne partage du contenu confessionnel sur son espace numérique.

Pour conclure les dynamiques énoncées, le tableau suivant regroupe les données des élèves ne se prononce pas sur la question au moment de l'enquête :

Tableau n° 4.58.3 : Taux d'élèves en « hésitation » de partage des informations sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques pour l'ensemble des classes observées.

En %	Taux d'élèves en « hésitation » de partage des informations sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques.
Ensemble des classes	11,4

Par confessions Religieuses déclarées	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
	69	15,8	10,2	Nul	Nul	4,7	Nul

Par genre	Fille	Garçon
	60,4	39,5

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le tableau ci-dessus nous indique que la majorité des élèves « hésitants » ou plutôt « hésitantes » sur la question étaient des filles – plus de soixante pour cent de réponses. Les garçons sont plus de trente-neuf pour cent à « hésiter » sur la question du partage confessionnel sur leurs espaces numériques. Ces données sont à replacer dans l'ensemble des réponses globales. En effet plus de onze pour cent des élèves hésitent sur la question. Les confessions concernées sont aux nombres de quatre. La confession musulmane – plus de soixante-neuf pour cent des élèves hésitants, le culte catholique – plus de quinze pour cent, les élèves de culte protestant – plus de dix pour cent et les élèves de confession bouddhiste sont hésitants sur la question. À cet égard comme souligné plus haut parmi cet ensemble d'élèves « hésitants », près de soixante-dix pour cent d'entre eux me confirmeront par la suite partager

des contenus confessionnels sur leurs réseaux sociaux. Ils s'agissaient majoritairement d'élèves de confession musulmane – plus de quatre-vingt-treize pour cent et d'élèves de culte protestant – sept pour cent. À ce titre le rapport fille/garçon relevé en amont est de plus de soixante pour cent pour les premières et de quarante pour cent pour les seconds, établissant un rapport genré quasi similaire aux données du tableau ci-dessus.

Une grande partie des élèves de l'établissement partagent du contenu confessionnel à travers l'usage de leurs espaces numériques et sociaux. Quelle est la nature des contenus confessionnels partagés ? Le tableau ci-dessous indique en détails les contenus partagés par niveau des classes. De plus les tableaux suivants mentionnent les types de contenus partagés et la confession d'appartenance partagée à travers ces contenus numériques. Les dynamiques sont les suivantes :

Tableau n° 4.59 : Taux des types d'outils informatique et numériques confessionnels partagés par les élèves.

En %	Types d'outils numériques confessionnels partagés par les élèves								
	Articles	Vidéos	Photo	Évènements	Applications	Sites	Blogs	Informations	Autres
Classe de 3^{ème}	22,7	20,4	Nul	15,9	6,8	9	2,2	15,9	6,8
Classe de 4^{ème}	6,2	18,7	15,6	18,7	15,6	12,5	3,1	Nul	9,3
Classe de 5^{ème}	13,1	15,7	Nul	7,8	10,5	7,8	7,8	21	15,7

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le tableau suivant propose la synthèse des dynamiques observées auprès des élèves par niveau de classe. Ainsi sur l'ensemble des élèves partageant du contenu confessionnel sur leurs espaces numérique et sociaux – soit près quarante-cinq pour cent des élèves interrogés de l'établissement, les dynamiques sont les suivantes :

Tableau n° 4.59.1 : Taux moyens des types d'outils informatique et numériques confessionnels partagés par les élèves de l'ensemble des classes observées.

En %	Taux moyens des outils numériques confessionnels partagés								
Nature des contenus partagés	Articles	Vidéos	Photo	Évènements	Applications	Sites	Blogs	Informations	Autres
	14	18,2	5,2	14,1	10,9	9,7	4,3	12,3	10,6

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les articles partagés par les élèves sont essentiellement sous format court, pas plus de cinquante signes. Il s'agit d'articles abordant les grands principes de la confession évoquée, mais aussi de contes et des métaphores illustrant la morale enseignée³⁰⁵. Le tableau ci-dessus indique le volume d'articles textes partagés par confessions :

Tableau n° 4.59.2 : Taux moyens des articles confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.

Par confessions déclarées des élèves	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
	86,7	10	Nul	3,3	Nul	Nul	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

³⁰⁵ Voir les exemples en annexe n° 14.

Le format vidéo est très apprécié par les élèves. De plus c'est le format le plus utilisé dans le partage de contenu confessionnel. Parfois courtes ou de quelques minutes à plus de deux heures, les vidéos partagées abordent une multitude de sujet : des principes religieux, politique nationale et internationale, faits historiques et sociaux, mais aussi économique, souvent eschatologiques, parfois écologiques et astrologiques. Ici les images ont pour vocation d'être des faits – « *c'est dans une vidéo (...) donc c'est vrai, je l'ai vu (...)* », sont les arguments évoqués par les élèves. La vidéo apporte visuellement ce que les autres contenus n'arrivent que difficilement à faire, c'est-à-dire mettre des idées en mouvements captivant ainsi l'attention de l'élève puis son désir de la partager. La vidéo est le format le plus souvent viral, autrement dit partagée et vue des milliers de fois voire des millions pour certaines. Le tableau ci-dessus indique le volume d'échange de photographies par confession d'appartenance :

Tableau n° 4.59.3 : Taux moyens des images et photographies confessionnelles partagés par l'ensemble des élèves observés.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
Par confessions déclarées des élèves	75,5	14,7	5,6	3,6	Nul	Nul	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les photographies échangées sont de formats courts accompagnés de quelques signes – moins de dix essentiellement. Les photographies³⁰⁶ partagées illustrent des principes confessionnels et moraux majoritairement à l'aide de paysage merveilleux, spatiaux, cosmiques, mais aussi illustrant des animaux, des individus, des objets etc.

Ce format se partage très facilement entre les élèves et peut dans certains cas devenir un phénomène viral – partagé des milliers de fois, voire des millions. Le tableau suivant indique les évènements confessionnels partagés :

³⁰⁶ Voir les exemples en annexe 14.

Tableau n° 4.59.4 : Taux moyens des évènements confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
Par confessions déclarées des élèves	76,6	6,7	10,6	Nul	1,7	4,3	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les événements partagés sont majoritairement des fêtes confessionnelles³⁰⁷. Il s'agit ici de deux confessions, principalement l'islam et le catholicisme. Les élèves de ces deux confessions religieuses partagent des événements sur le Ramadan, l'*aid el-Kabîr*, Roch Hachana, Noel, les Pâques chrétienne et juive – Pessah, ainsi que le *Mawlid*³⁰⁸, et finalement le nouvel an chinois. Le tableau suivant indique le volume de partage des applications religieuses³⁰⁹.

Tableau n° 4.59.5 : Taux moyens des applications numériques confessionnelles partagés par l'ensemble des élèves observés.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
Par confessions Déclarées des élèves	83,3	Nul	8,3	Nul	8,3	Nul	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le tableau ci-dessous évoque les sites internet confessionnels et communautaires échangés par les élèves :

³⁰⁷ Voir les exemples en annexe 14.

³⁰⁸ Fête musulmane célébrant la naissance du prophète Mahomet.

³⁰⁹ Voir les tableaux n° 4.36, Tableau n° 4.41 et Tableau n° 4.46.

Tableau n° 4.59.6 : Taux moyens des sites internet confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.

Par confessions Déclarées des élèves	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
	58,3	30,5	11,1	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le tableau suivant énonce les blogs confessionnels partagés par les élèves au sein des leurs espaces numériques :

Tableau n° 4.59.7 : Taux moyens des blogs confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.

Par confessions déclarées des élèves	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
	66,6	22,2	11,1	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le tableau ci-dessous indique les contenus informationnels partagés par les élèves. Il s'agit d'informations communautaires ou religieuses sur un pays³¹⁰ – d'où l'élève revendique l'origine familiale et culturelle. Il peut s'agir également d'informations de nature politiques et juridiques sur le port de voile et des robes longues ou de la laïcité parmi les exemples observés. Pour conclure des informations sur des conflits internationaux³¹¹ et actes terroristes³¹² sont en outre très commentés et partagés par les élèves au sein des réseaux sociaux.

³¹⁰ Par exemple que l'Algérie allait construire la troisième plus grande mosquée du Monde. Les célébrations festives et religieuses au Maroc, en Algérie, au Mali, en Cote d'Ivoire ainsi qu'au Sénégal pour les pays mentionnés par les élèves.

³¹¹ Les conflits chroniques entre israéliens et palestiniens, la guerre inter-malienne, la persécution des rohingyas par le pouvoir birman ; furent les exemples évoqués par les élèves.

³¹² Les attentats perpétrés en fin de matinée dans les locaux de la rédaction du journal satirique Charlie Hebdo, le 7 janvier 2015.

Tableau n° 4.59.8 : Taux moyens des informations confessionnelles et politiques partagées par l'ensemble des élèves observés.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
Par confessions déclarées des élèves	58,3	8,8	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le tableau suivant indique les contenus partagés par les élèves et classés comme « autre ». Il s'agit ici de messages textuels partagés *via* SMS et MMS puis diffusés sur les réseaux sociaux en amont par les élèves.

Tableau n° 4.59.9 : Taux moyens des échanges SMS et MMS confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.

	Islam	Catholicisme	Protestantisme	Orthodoxie	Judaïsme	Bouddhisme	Rastafari
Par confessions déclarées des élèves	44,4	5,3	33,3	11,1	Nul	5,3	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Cependant, l'origine du contenu est textuel émanant essentiellement du téléphone portable³¹³ – d'où son classement dans une catégorie « autre ». Finalement le SMS, puis le MMS précèdent les réseaux sociaux dans « l'Histoire » de la communication et des nouvelles technologies, mais au fil du temps ne sont-ils pas devenus des outils – parmi tant d'autres, des réseaux sociaux numériques ? En effet, les messageries instantanées issues des réseaux sociaux Facebook³¹⁴, WhatsApp³¹⁵ et Snapchat³¹⁶ sont majoritairement utilisés. Ainsi, au fur et à mesure du temps préférés à l'envoi de SMS ou MMS – jugés plus classiques et moins instantanés, mêmes si ceux-là sont très loin de disparaître. Une réserve demeure cependant, concernant l'avenir du MMS qui risque à terme de disparaître³¹⁷. À ce propos les tableaux suivants indiquent les dynamiques observées auprès des élèves:

Tableau n° 4.59.10 : Types et taux moyens des échanges textuelles par l'ensemble des élèves observés.

En %	Lorsque vous décidez d'envoyer un petit texte court à une personne depuis votre téléphone portable, quels supports utilisez vous ?					
L'ensemble des classes	SMS	Messenger	Twitter	Snapchat	WhatsApp	Ne se prononce pas
	97,4	84,5	18,8	25,9	31,9	1,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

³¹³ En effet, les SMS et MMS sont des services proposés par l'opérateur téléphonique, indépendamment de l'usage d'internet.

³¹⁴ https://www.messenger.com/?_rdr

³¹⁵ <https://www.whatsapp.com/?l=fr>

³¹⁶ <https://www.snapchat.com/>

³¹⁷ <http://www.clubic.com/application-mobile/actualite-613540-whatsapp-detrone-sms-volumes-messages.html>

Tableau n° 4.59.11 : Types et taux moyens des échanges visuels par l'ensemble des élèves observés.

En %	Lorsque vous décidez d'envoyer une photographie ou une image à une personne depuis votre téléphone portable, quels supports utilisez vous ?					
L'ensemble des classes	MMS 48,8	Messenger 54,9	Instagram 66,8	Snapchat 80,5	WhatsApp 53,4	Ne se prononce pas 2

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Comme l'indiquent les tableaux ci-dessus, le MMS est moyennement utilisé par les élèves – plus de quarante-huit pour cent, car les élèves font l'usage d'applications plus sociales et intuitives telles que : Instagram, Snapchat, Messenger et WhatsApp³¹⁸. À noter que trois d'entre elles sont les propriétés et filiales de Facebook³¹⁹ – exceptée Snapchat. Par ailleurs l'usage du SMS est très largement répandu parmi les élèves – plus de quatre-vingt-dix-sept pour cent, mais suivi de près par l'application Messenger qui est utilisée par plus de quatre-vingt-quatre pour cent des élèves interrogés. Les données qui suivent indiquent le volume de communication numérique des élèves qui renouvellent leurs contenus, leurs publications et leurs profils à travers leurs réseaux sociaux. Il s'agit ici de mesurer une dynamique, un rythme de fréquentation des réseaux sociaux utilisés par les élèves. Autrement-dit à quels rythme les élèves actualisent-ils/elles « leurs identités numériques » ? Le tableau suivant illustre ce propos :

³¹⁸ http://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/02/02/whatsapp-franchit-le-milliard-d-utilisateurs_4857765_4408996.html

³¹⁹ <http://fr.newsroom.fb.com/products/>

Tableau n° 5.1 : Fréquence moyenne des changements de paramètres identitaires et autres informations de profil par classes observées.

En %	Fréquence moyenne des changements de paramètres identitaires et autres informations de profil.			
Classes de 3^{ème}	Toutes les heures 30	Tous les jours 40	2 à 4 fois par semaine 20	1 fois par semaine 10
Classes de 4^{ème}	35	40	25	Nul
Classes de 5^{ème}	10	85	5	Nul

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau n° 5.1.1 : Fréquence moyenne des changements de paramètres identitaires et autres informations de profil pour l'ensemble des classes observées.

En %	Fréquence moyenne des changements de paramètres identitaires et autres informations de profil.			
L'ensemble des classes	Toutes les heures 25	Tous les jours 55	2 à 4 fois par semaine 16,6	1 fois par semaine 3,3

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Il faut garder à l'esprit les données du Tableau n° 2.1 et du Tableau n° 3.1 pour saisir les dynamiques observées et citées ci-dessus pour l'ensemble des classes. En effet plus de quatre-vingt-sept pour cent des élèves utilisent des réseaux sociaux. De plus près de vingt-cinq pour cent des élèves – en moyenne, paramètrent leurs profils numériques toutes les heures. La majorité des élèves – plus de cinquante-cinq pour cent, paramètrent leurs « identités numériques » quotidiennement à travers les différents profils. Un sixième – plus de seize pour cent, paramètrent leurs profils deux à quatre fois par semaine. Et finalement une minorité – plus de trois pour cent, paramètrent leurs « identités numériques » hebdomadairement. Les éléments paramétrés et participants aux blasons identitaires des élèves sont les suivantes :

Tableau n° 5.2 : Les éléments identitaires numériques les plus paramétrés par classes observées.

En %	Les éléments identitaires numériques les plus paramétrés					
Classes de 3^{ème}	Vos photos	Amis	Famille	Centres d'intérêts	Publications/Opinions	Groupes
	34	18	3,1	7,4	28,7	8,5
Classes de 4^{ème}	33	12,2	5,6	5,9	29,8	5,6
Classes de 5^{ème}	45,2	9,5	8,2	1,3	12,3	4,1

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Les éléments les plus cités par les élèves sont au nombre de sept. Ainsi sept paramètres constituent le « blason identitaire » numérique de l'élève – à des degrés d'importances variés. Les photographies importées sur les profils sociaux numériques sont l'élément le plus paramétré, échangé, effacé, réajusté, modifié etc... par les élèves – adolescents pour la plus part. Ainsi le rapport à soi et aux autres est en pleine construction³²⁰, La photographie étant une reproduction de soi en image figée, celle-ci ne peut ainsi que correspondre à « un moment » éphémère de l'élève, de plus « le moment » identitaire défini par l'élèves peut être de quelques minutes à quelques semaines au plus au sein de ses profils numériques et sociaux. En outre les moyens techniques – quasi d'instantanéité, disponibles sur les réseaux sociaux favorisent grandement ce *turn-over* identitaire dont les élèves usent promptement.

Le second élément identitaire le plus paramétré sont les expressions textuelles diffusées par les élèves sur leurs profils sociaux. C'est-à-dire un ensemble d'éléments informatifs sur l'humeur et l'opinion de l'utilisateur, ainsi que ses centres d'intérêts. Cet ensemble constitue l'élément épistolaire de l'identité numérique. Le premier étant l'identité iconographique fluctuant à travers les photographies et les images diffusées par l'utilisateur puis les relations amicales, les liens familiaux numériques et les groupes d'appartenances³²¹ – *leitmotiv* initiaux de tous réseaux sociaux numériques, tous ces paramètres sont sans cesse réactualisés et transformés par les élèves. Les liens amicaux et familiaux au sein des espaces numériques des élèves constituent l'élément de « filiation numérisée ». À ce propos les trois éléments identitaires numériques cités – à savoir, l'iconographique, l'épistolaire et la filiation, forment la « généalogie numérique » de l'élève. C'est à travers cette généalogie que se constitue l'identité numérique de l'élève. Le tableau suivant en indique les détails :

³²⁰ VAILLANT Maryse, *L'Adolescence au quotidien*, La Découverte, 2001. LACHANCE Jocelyn, *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011. DELALANDE Julie, *la cour de récréation pour une anthropologie de l'enfance*, PUR, Le sens social, Rennes, 2001. MARTINEZ Isabel et VASQUEZ-BRONFMAN Ana, *la socialisation à l'école. Approche ethnographique*, PUF, L'éducateur, Paris, 1996.

³²¹ Par exemple les critères proposés par Facebook pour la création d'un groupe au lien suivant : <https://www.facebook.com/help/162866443847527/>

Tableau n° 5.2.1 : Types et éléments identitaires numériques les plus paramétrés par classes observées.

En %	Taux des éléments identitaires les plus paramétrés							
Toutes classes	Iconographique		Épistolaire			Filiation numérisée		
	Photographie		Vos centres d'intérêts	Publications//Opinions		Amis	Familles	Groupes
	37,4		4,8	23,6		13,2	5,6	6

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau n° 5.3 : Taux moyen d'amis numériques sur les réseaux sociaux par classes observées.

En %	Taux moyen d'amis numériques sur les réseaux sociaux					
Classes de 3 ^{ème}	Entre 50 et 100	100 et 150	150 et 200	200 et 250	Plus de 250	
	26,1	11,9	7,1	7,1	47,6	
Classes de 4 ^{ème}	Entre 50 et 100	100 et 150	150 et 200	200 et 250	Plus de 250	
	30,9	9	14,5	7,2	38,1	
Classes de 5 ^{ème}	Entre 50 et 100	100 et 150	150 et 200	200 et 250	Plus de 250	
	34,8	13,9	11,6	2,3	37,2	

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Tableau n° 5.4 : Taux moyen d'amis numériques du même établissement scolaire sur les réseaux sociaux par classes observées.

En %	Taux moyen d'amis numérique du même établissement scolaire				
Classes de 3^{ème}	Entre 5 et 10	10 et 15	15 et 20	20 et 30	Plus de 40
	14,2	5,7	8,5	25,7	45,7
Classes de 4^{ème}	Entre 5 et 10	10 et 15	15 et 20	20 et 30	Plus de 40
	17,3	6,5	4,3	15,2	56,5
Classes de 5^{ème}	Entre 5 et 10	10 et 15	15 et 20	20 et 30	Plus de 40
	20	17,5	5	12,5	45

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le collège étant un espace de socialisation déterminant pour la scolarité de l'élève, le champ numérique social des élèves s'agrandit au fur à mesure de l'usage des réseaux sociaux. Les élèves ayant connu les réseaux sociaux très tôt – tous naquirent dans les années deux mille. Ainsi, les réseaux sociaux constituent dans leurs usages un facteur déterminant pour les élèves – dans leurs rapports sociaux et leurs constructions identitaires. L'usage des réseaux sociaux prend racine au collège – du moins le plus fortement à cette période. Ainsi ce paramètre doit-il être incorporé au sein de la stratégie pédagogique de l'Institution scolaire. Transformant ainsi « le fait accompli » par l'usage des réseaux sociaux et leurs phénomènes problématiques – harcèlement, violence, e-réputation, dépendance numérique, échec scolaire, conspiration etc ; en « processus à accomplir et saisir » par l'élève accompagné par l'Institution éducative ; éveillant ainsi la curiosité de l'élève aussi bien technique que créative dans l'usage des réseaux sociaux et d'internet en général. Il est fondamental d'initier dès le collège l'élève à ces sujets – qui tiennent une place quasi universelle au sein de sociétés interconnectées ainsi que globalisées d'aujourd'hui.

Autrement-dit, un enseignement numérique devrait être mis en place au même titre que les enseignements d’Histoire et de Géographie, de langues vivantes, de physique-chimie, d’SVT³²², d’éducation physique, d’éducatons civiques, et à la Technologie dans une optique de long terme. Les enseignements fondamentaux demeures l’apprentissage du Français et des mathématiques. Intégrer les enseignements numériques dans l’un des programmes scolaires reste une initiative de moindre coût et de court terme. En effet, les enseignements numériques peuvent s’intégrer – aux vues de enjeux et problématiques qu’ils soulèvent, aussi bien aux mathématiques ; à l’histoire ; à la géographie ; à l’éducation Civique ; et aux langues vivantes. Les réseaux sociaux numériques sont partie intégrante de l’*habitus* de l’élève – et participent grandement à sa construction.

Les données suivantes nous indiquent le volume moyen du champ social numérique des élèves de l’établissement (consulter les Tableau n° 5.12 ; Tableau n° 5.14 ; et Tableau n° 5.15 pour les données détaillées):

Tableau n° 5.4.1: Volume moyen d’amis numériques sur les réseaux sociaux pour l’ensemble classes observées.

En %	Volume numérique d’amis à travers les réseaux sociaux de élève.				
Ensemble des classes	Entre 50 et 100	100 et 150	150 et 200	200 et 250	Plus de 250
	30,6	11,6	11	5,5	40,6 +36 ³²³

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

³²² Enseignements de Biologie ; sciences de la Vie et de la Terre.

³²³ Plus 36% en fin d’enquête de terrain.

Tableau n° 5.4.2: Volume moyen d'amis numériques du même établissement scolaire sur les réseaux sociaux pour l'ensemble classes observées.

En %	Volume d'amis au sein du collège et à travers les réseaux sociaux de l'élève.				
	Entre 5 et 10	10 et 15	15 et 20	20 et 30	Plus de 40
Ensemble des classes	17,1	9,9	5,9	17,8	49 +33 ³²⁴

Sur 256 élèves avec la répartition suivante : 81 élèves de 3^{ème}, 103 élèves de 4^{ème} et 72 élèves de 5^{ème}.

Le volume d'amitié numérique au sein du collège entre les élèves – à travers leurs réseaux sociaux, est conséquent chez une majorité d'élèves et s'accroît en permanence. Il démarre dès l'entrée en sixième pour s'accroître au fur et à mesure des classes. Pourquoi mentionner les classes de sixième alors qu'elles ne furent pas intégrées dans l'enquête de terrain ? Tout simplement par déduction. En effet, l'enquête de terrain fut menée dès la rentrée scolaire 2014. Ainsi, les élèves de classes de cinquième interrogés en classe furent des sixièmes deux trois mois auparavant³²⁵ – de même pour leurs aînés de quatrième qui les précédèrent en cinquième ; et ainsi que leurs camarades de troisième qui les devancèrent en classe de quatrième. Autrement-dit, ces données furent saisies durant les premiers mois de la rentrée scolaire auprès des élèves majoritairement scolarisés dans le même établissement l'année précédente. Ainsi, les données recueillies en notes durant l'année montrent une augmentation – de plus de trente pour cent, au sein de toutes les catégories de classe. L'espace « d'amitié numérique » est un espace dense et volatile ; très complexe à saisir dans son ensemble lorsque celui-ci dénombre plusieurs centaines d'individus – voire un millier pour certains élèves. Cela nous conduit à conclure, puis à développer les perspectives et les enjeux soulevés par ce travail de recherche.

³²⁴ Plus 33% en fin d'enquête de terrain.

³²⁵ Vacances scolaires d'été Juillet-Aout compris.

L'usage des réseaux sociaux peut constituer dans certains cas un « gîte » identitaire numérique, où l'élève face à l'écran³²⁶ s'auto-forme par l'immense contenu informationnel à une identité numérique propre à son *habitus*. Le processus théorique de la formation identitaire numérique suit la logique suivante : le flux numérique d'informations disponibles sur internet engendre dans un premier temps une liquéfaction identitaire, qui par la suite se solidifie à travers les espaces numériques propres à l'élève, et finalement se sublime en *habitus numérique* propre à l'élève. Autrement dit l'usage des réseaux sociaux participe à la sublimation identitaire de l'élève. Ce processus est très difficile à quantifier dans le temps, mais il peut être très court ou très long de quelques semaines à plusieurs années. De manière concrète ce processus numérique débute au collège dans la grande majorité et peut se mouvoir à travers deux éléments, l'un identitaire l'autre religieux à travers la consommation massive des réseaux sociaux. Ainsi les sublimations religieuses et identitaires des élèves sont issues de plus en plus des espaces numériques utilisés quotidiennement. On peut donc parler « d'une sublimation numérique » du fait religieux ou d'une identité d'appartenance de l'élève à une origine par exemple : algérienne, marocaine, malienne, congolaise, chinoise etc. celles-ci sont construites de manière semi-numérique. Cette sublimation identitaire ou religieuse numérisée se constitue à travers le champ scolaire également, mettant certains élèves dans un rapport conflictuel conscient ou inconscient avec l'institution, qui est totalement exclue de ce processus numérique, clivant ainsi d'autant plus l'*habitus* numérisé et l'espace scolaire de l'élève.

Selon Adelmalek Sayad³²⁷ « on parle de la culture spécifique de l'immigré avec d'autant plus de conviction que le crédit qu'on lui accorde de la sorte s'entretient de lui-même, se nourrit de tout un ensemble de signes extérieurs, ceux-là mêmes par lesquels l'immigré se distingue et se désigne comme étranger et comme immigré : son costume, son langage, ses gestes, sa démarche, toutes son hexis corporelle, ses pratiques alimentaires, ses pratiques religieuses, son système de relations sociales »³²⁸. L'idée intéressante de Sayad est

³²⁶ Voir enquête de l'INSEE http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1437

³²⁷ SAYAD Adelmalek, L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 3 la fabrication des identités culturelles Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2014.

³²⁸ *Ibid*, p 101.

l'entretien d'ensembles identitaires ou culturels que se fait de lui l'immigré, sauf qu'ici la consommation massive numérique vient donner une dimension imaginaire et hybride à la construction identitaire de l'élève qui n'a jamais été immigré juridiquement, mais le demeure symboliquement à travers *un ensemble de signes extérieurs* et numériques. Par ailleurs cet ensemble de signes extérieurs fluctue au sein du *trans-espace* et *liquéfie* les identités des élèves à travers lesquels leurs différents *stigmates* se projettent et se fragmentent numériquement *via* leurs profils sociaux numériques et *datas* identitaires formant un amas résiduel identitaire – aidé techniquement par les cookies et autres traceurs informatiques récoltant les *datas* sur les utilisateurs. À ce propos ces amas résiduels identitaires numérisés sont parfois récupérés à des fins mercantiles par les réseaux sociaux qui disposent de milliards de *datas* identitaires de leurs utilisateurs et peuvent donc orienter la consommation et dans une moindre mesure – pour le moment, la construction identitaire à l'aide de recommandations directes ou indirectes de contenus numériques.

Par exemple Facebook à l'aide de ses *datas* a pu cibler ethniquement ses utilisateurs à travers des campagnes marketing et contenus numériques adaptés³²⁹ pour la promotion d'un film sur un groupe de rap du début des années quatre-vingt-dix les N.W.A³³⁰. La consommation massive des espaces numériques favorise « *ces tourments ambivalents* »³³¹ et transforme certains rapports sociaux au sein d'un établissement scolaire. À cet égard de nombreux défis et enjeux à l'institution éducative émergent à travers l'effacement progressif de la frontière entre les espaces numériques et les espaces publics, l'élève évolue d'un espace à l'autre à travers son *trans-espace*.

En effet, comme le signale l'étude entreprise au sein d'un établissement ZEP parisien, l'usage des réseaux sociaux par les collégiens soulève de nombreux enjeux pour l'Éducation nationale qui apparaissent à travers trois éléments. Le premier des trois enjeux se trouve justement à travers l'usage massif et quotidien des réseaux sociaux par les élèves. Le second enjeu se situe dans la *praxis* numérique des élèves et les constructions identitaires qui s'élaborent à travers. Et finalement, le troisième enjeu – de nature pédagogique, est l'intégration éducative progressive des espaces numériques au sein de l'établissement

³²⁹ <http://www.numerama.com/business/153762-quand-facebook-aide-le-ciblage-ethnique-pour-le-marketing.html>

³³⁰ Niggaz With Attitude.

³³¹ BAUMAN Zygmunt, *L'identité*, Editions de L'Herne, coll Carnets, Paris, 2010, pp 95.

scolaire. Ces différents enjeux complexes posent à leur tour plusieurs défis : deux sont de nature éducative et trois de nature pédagogique. Le premier défi – celui de la transmission des savoirs, est posé via l’usage massif des réseaux sociaux par les élèves, car les espaces numériques constituent une myriade d’informations sans commune mesure avec les « rites » pédagogiques au sein d’un établissement. De plus les espaces numériques viennent directement faire concurrence à l’institution scolaire sur le plan pédagogique et symbolique auprès des élèves, favorisant ainsi la remise en question de la légitimité de l’enseignement énoncé en classe. Le second défi de nature éducative posé via l’usage des réseaux sociaux par les élèves s’établit à travers la distinction que doit faire l’établissement scolaire entre les différents espaces de l’élève. L’espace public – le collège, le lycée. L’espace numérique des élèves – réseaux sociaux, blogs, chaîne vidéo, etc. et le trans-espace longuement étudié dans cette thèse. C’est à l’égard de ce dernier que se concentre l’ensemble des enjeux, car le *trans-espace* superpose les différents espaces de l’élève – scolaire et numérique, favorisant ainsi l’indistinction spatiale de certains problèmes tels que : le harcèlement, la violence et les conflits dans un ensemble de rapport lié au *désir mimétique*³³² et de reconnaissance fortement poussé par la consommation quotidienne des réseaux sociaux.

L’usage des réseaux sociaux par les élèves intègre trois défis de nature pédagogique. Le premier est l’application d’enseignements numériques à caractère préventif en direction des élèves, cela dès l’entrée en sixième, afin de mieux les préparer à l’usage numérique par des connaissances techniques et humaines. Le défi se situe dans l’application d’une telle mesure au sein des établissements. Or enseigner l’épistémologie numérique peut légitimement s’intégrer aujourd’hui à l’ensemble des programmes scolaires comme énoncé dans la thèse. Le second défi de nature pédagogique – plus subjective, mais néanmoins palpable au sein de l’établissement étudié, est la question de l’enseignement du fait religieux et des questionnements identitaires posés par l’élève. Autrement dit la place pédagogique de la religion au sein de l’enseignement doit se restructurer afin de prendre en compte le plus tôt cette demande identitaire et religieuse, cristallisant le débat pédagogique depuis l’affaire du voile de 1989. C’est à l’institution d’investir ces espaces identitaires et sociaux avec la mise en œuvre d’enseignements éducatifs et pertinents sur ces questions prenant en compte les réalités sociales. L’usage des espaces numériques vient occuper la sphère identitaire laissée vacante par l’institution *via* l’immense connaissance circulant sur le web, développant ainsi

³³² Pour reprendre le concept de René Girard développé à travers son ouvrage « la violence et le sacré », Grasset, Paris, 1972.

une légitimité pédagogique hybride contre les enseignements « classiques » proposés en classe loin de certaines attentes spirituelles et éducatives d'un certain nombre d'élèves favorisant ainsi une fracture symbolique et citoyenne à certains égards observé au sein de l'établissement étudié.

L'institution scolaire doit prendre en compte ce facteur socio-éducatif afin de prévenir certaines dérives telles que : l'échec scolaire, la violence, la xénophobie ou dans certain cas extrême la radicalisation religieuse violente ou pas, que peut constituer l'usage massif des espaces numériques sans fondement cognitif relatif. Or, l'institution scolaire doit intégrer le changement quasi épistémologique que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont engendré cette dernière décennie, ce qui constitue le troisième et dernier défi pédagogique. L'institution doit réinvestir l'ensemble de l'instruction qui constitue sa mission historique y compris dans le domaine religieux et numérique, afin de donner au plus grand nombre d'élèves des outils cognitifs essentiels et pragmatiques. L'enseignement du fait religieux à l'école demande un renversement de perspective. En effet, l'approche scolaire s'établit à travers des rapports binaires sémantiques et dialectiques du fait religieux, qu'on pourrait résumer par : « les religions dans la laïcité » – ou « la laïcité et les religions » aux prismes historiques essentiellement lorsque l'on analyse le programme scolaire en profondeur³³³. Ainsi, un renversement de perspective incluant « la laïcité dans les religions » serait plus judicieuse et cristalliserait moins les réflexes identitaires du fait religieux. Pierre Manent évoque lui l'idée d'un accommodement avec certaines pratiques. Cette perspective maintient l'idée de *stigmates* et peut favoriser certaines dérives éducatives au sein de l'institution scolaire³³⁴, alors qu'intégrer l'idée laïque au sein des religions est une perspective pédagogique neutre et inclusive initiant le débat et la réflexion ce qui constituera une plus-value éducative très bénéfique sur le long terme.

Cette initiative d'intégration pédagogique ne suffira pas à résoudre l'ensemble des défis et enjeux posés par l'usage des réseaux sociaux au sein de la société – qui constitue un ensemble *d'obstacle épistémologique*³³⁵, mais favorisera la prévention du plus grand nombre face à certaines dérives fluctuant au sein du *trans-espace* évoquées à travers l'étude.

³³³ http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Histoire-g%C3%A9ographie-%C3%A9ducation_civique

³³⁴ DURPAIRE François, MABILON-BONFILS Béatrice, *Fatima moins bien notée que Marianne*, Paris 2016.

³³⁵ BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 5e édition, Librairie philosophique, Vrin, 1967.

Autrement dit l'institution scolaire doit initier et former « *l'esprit scientifique* » des élèves pour ainsi paraphraser le philosophe Gaston Bachelard, afin de réduire les risques dus à l'usage massif des réseaux sociaux par les élèves. Cela constitue un enjeu majeur pour l'Éducation nationale dans les décennies à venir, d'autant plus que les progrès techniques sont exponentiels et fulgurants dans le domaine des NTIC, ébranlant ainsi les modèles pédagogiques de l'institution scolaire – autrement dit l'autorité éducative de l'institution scolaire. Nous avons souligné à travers l'étude comment certaines connaissances au sein de l'espace numérique des élèves viennent concurrencer celles du champ scolaire, et ainsi délégitimer ce dernier dans certains cas. La campagne récente de prévention³³⁶ mise en place par l'Éducation nationale est à ce titre inefficace, car le public visé ne l'intègre pas comme légitime dans son espace numérique aux myriades de *flux* informationnels numériques indiquant tout et son contraire.

Depuis les années quatre-vingt le paysage religieux au sein de la société française a considérablement changé³³⁷ et la pénétration des phénomènes sociaux et religieux ne s'arrête pas à l'entrée de l'établissement scolaire fut-il laïc comme l'a montré l'étude. L'étude menée au sein d'un établissement scolaire a démontré que les élèves utilisent leurs espaces numériques comme *blason identitaire* qui à son tour s'érige au sein du *trans-espace* de l'élève et constitue l'*habitus* numérique de l'élève. Les espaces numériques sont utilisés par une catégorie d'élèves – à travers les *stigmates* et les *datas identitaires* projetés, comme un espace alternatif aux valeurs du sens religieux produits par l'institution scolaire. Dans une certaine mesure une catégorie des élèves agit en *braconniers culturels*³³⁸ dont leurs espaces numériques constituent leurs outils de « résistance ». C'est à ce niveau-là qu'il y a une perte de légitimité pédagogique de l'institution scolaire par le *bio-pouvoir* ponctuel qu'elle exerce sur le sens religieux au sein de l'espace public des élèves.

Le concept de Michel Foucault de *bio-pouvoir* développé à travers son œuvre conséquente³³⁹ est très pertinent, car il énonce bien la distinction structurelle entre institution

³³⁶ <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

³³⁷ BRÉCHON Pierre, TCHERNIA Jean-François, *La France à travers ses valeurs*, Armand Colin, 2009.

³³⁸ DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire, tome 2 : Habiter, cuisiner*, Gallimard, 1990.

³³⁹ FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, collection Bibliothèque des sciences humaines, 1966 ; FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, collection Bibliothèque des Sciences humaines, 1969 ; FOUCAULT Michel, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971 ; FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975

étatique représentée par l'établissement scolaire et les espaces numériques des élèves en amont. Deux espaces : l'un normatif – le collège, et l'autre mouvant – le réseau social, à travers lesquels s'établissent des fractures symboliques socio-identitaires émanant de la *zone d'impact* évoquée dans le *schéma théorique 4*³⁴⁰. Le fait religieux étant l'élément le plus clivant observé au sein de l'établissement. Si une minorité des élèves extériorisent ce clivage ponctuellement à travers des pratiques telles que : la non consommation de viande porcine ou non hallal à la cantine, le port du voile – en dehors du collège, et le jeûne pendant le mois du ramadan au sein même de l'établissement. Une large majorité des élèves revendiquant une appartenance religieuse intériorisent ce clivage au sein de leur *trans-espace* numérique.

À ce propos le *trans-espace* étudié constitue pour l'élève un champ de « liberté » issu d'un mélange socio-identitaire numérisé – nommé *habitus identitaire*, qui favorise la mise en porte à faux de l'enseignement du fait religieux ainsi que de la place de ce dernier au sein de l'établissement scolaire. À cet égard Hannah Arendt³⁴¹ évoque le *mélange* hybride que *l'enfant*³⁴² pouvait ériger en réponse au *monde des adultes* qui lui est fermé. Or dorénavant « l'enfant » se constitue son *habitus* à travers les espaces numériques massivement utilisés. De plus ces derniers n'ont jusqu'alors pas été un rempart ni contre le conformisme³⁴³ ni contre la délinquance juvénile³⁴⁴, mais constitue un *pharmakon*³⁴⁵ pédagogique comme évoqué à travers l'étude de la consommation numérique des élèves de l'établissement. À cet égard la dimension identitaire constitue un artefact numérique en réponse à l'enseignement du fait religieux proposé au sein des programmes scolaires. Autrement dit la recherche identitaire

; FOUCAULT Michel, *Cours au Collège de France, 1978-1979 : Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard, 2004.

³⁴⁰ Voir p 58.

³⁴¹ ARENDT Hanna, *La crise de la culture*, Traduction de *Between past and future*, 1960 par LÉVY Patrick, Coll Folio, Gallimard, 1989.

³⁴² *Ibid*, « *affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile et souvent par un mélange des deux* » pp 222-223.

³⁴³ L'usage des réseaux sociaux est majoritaire au sein des élèves de l'établissement.

³⁴⁴ LE GOAZIOU Véronique, MUCCHIELLI Laurent, *La violence des jeunes en question*, Éditions Champ social, coll. « Questions de société », 2009.

³⁴⁵ STIEGLER Bernard, *Réseaux sociaux : culture politique et ingénierie des réseaux sociaux*, FYP, collection du Nouveau Monde Industriel, Quercy, 2012. STIEGLER Bernard, KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Fayard/Mille et une nuits, 2012.

et religieuse prend appui sur les espaces numériques pour constituer au fur et à mesure *l'habitus numérique* de l'élève. Un *habitus* numérisé où se construisent les réceptions et les représentations du fait religieux. Par ailleurs les offres religieuses et identitaires étant en libre concurrence au sein de l'immense espace numérique, chaque élève aura l'occasion de consommer les contenus numériques et constituer son *habitus numérique* propre à lui non pas indépendamment de sa condition sociale, économique, culturelle, identitaire, mais en composant avec. *L'habitus numérique* est une sorte de cartable symbolique avec lequel l'élève se déplace et apporte ses représentations dans le champ scolaire.

L'étude entreprise au sein de l'établissement scolaire Daniel Mayer permet d'illustrer ce phénomène profond à travers la question polémique du fait religieux. Or cette étude peut s'appliquer à d'autres phénomènes sociaux observés au sein du champ scolaire tels que : La violence physique et symbolique, l'échec scolaire d'une catégorie des élèves, l'apprentissage des savoirs, l'éducation, l'urbanisation, les rapports de genre etc...

Le collège est à la croisée des chemins de tous ces phénomènes sociaux touchant une catégorie grandissante des élèves et observés tout au long de l'enquête d'immersion au sein d'un établissement ZEP parisien. En outre parmi les enjeux et défis cités plus haut, trois grandes hypothèses se confirment à travers l'enquête de terrain menée. La première indique qu'une majorité d'élèves utilisent les réseaux sociaux, la seconde montre qu'une grande partie des élèves revendiquent une religion d'appartenance – à des degrés de pratiques différentes entre les confessions, et finalement la troisième hypothèse confirmée est l'usage des espaces numériques dans la recherche de contenu religieux et identitaires par une partie des élèves. Cette recherche devient majoritaire en classe de troisième confirmant une hypothèse sous-jacente, selon laquelle le sentiment d'appartenance augmente avec le niveau des classes. Autrement dit l'intérêt pour le fait religieux augmente avec l'âge des élèves – moins intéressés en cinquième ils/elles le sont majoritairement plus en classe de troisième.

Par ailleurs, une hypothèse ne se confirme pas : celle postulée en début d'étude sur le bricolage identitaire de la part des élèves. Si cela est le cas pour certains élèves, cela ne constitue pas la règle ou la majorité observée. En effet les élèves connaissent l'ensemble dogmatique et rituel de leur confession d'appartenance – à des degrés de pratiques différentes. Ainsi en majorité – les élèves sont capables de définir les contours religieux et spirituels de leurs confessions d'appartenance. Pour ainsi dire il n'y a pas fondamentalement de bricolage

identitaire, mais plutôt une hybridation numérique d'identités due aux myriades de contenus informationnels disponibles à travers les espaces numériques.

Certains penseurs du milieu des années quatre-vingt-dix évoquaient le terme d'artefact *computationnelle*³⁴⁶. Cette pensée computationnelle³⁴⁷ propose une sociologie à partir des outils numériques issus de l'usage de l'informatique par les individus. Par ailleurs, cette pensée insiste sur les bénéfices³⁴⁸ possibles des outils informatiques dans l'apprentissage³⁴⁹ des élèves. Une pensée à l'opposé de celle développée par Bernard Stiegler et qui semble plus vraisemblable après enquête de terrain au sein des populations concernées. Si en effet les outils numériques sont omniprésents dans le quotidien des élèves cela n'a pas démontré une plus-value éducative et pédagogique dues à leur usage massif. L'exemple illustrant ce propos est le développement considérable ces dernières années de l'intelligence artificielle et des algorithmes mathématiques ultraperformants dans le champ numérique, dans la majorité des cas à des buts mercantiles et non pas éducatifs. Cependant l'usage massif des outils numériques a développé un nouveau champ d'étude sociale mêlant technique et modèle économique complexe encore très peu étudié.

Pour revenir à la question de la construction identitaire au sein des espaces numériques deux perspectives émergent et parfois se combinent. En effet la combinaison des données identitaires et celle des intelligences artificielles développées par les différents acteurs privés du numérique déterminent «un chemin numérique» de connaissance à travers les recommandations de contenus au gré des « clics » de l'utilisateur. Les *datas* identitaires sont un ensemble de traces et faisceaux laissés par l'utilisateur *via* sa navigation internet. C'est un témoin de connexion – communément appelé cookie. L'intelligence artificielle quant à elle émerge à travers la conception d'algorithmes mathématiques favorisant l'interactivité de la machine ou d'un logiciel informatique. La combinaison des deux éléments – les cookies et l'intelligence artificielle, entraîne et développe chez l'utilisateur des réseaux sociaux, *a fortiori* chez les collégiens et collégiennes observés pendant l'enquête de terrain, un ensemble de connaissances fermées malgré les myriades d'informations disponibles sur internet. Par

³⁴⁶ <http://www.papert.org/articles/AnExplorationintheSpaceofMathematicsEducations.html>

³⁴⁷ Suppes, P., Jerman, M. E., & Brian, D. (1968). *Computer-assisted Instruction: Stanford's 1965-66 Arithmetic Program*. Academic Press.

³⁴⁸ Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc

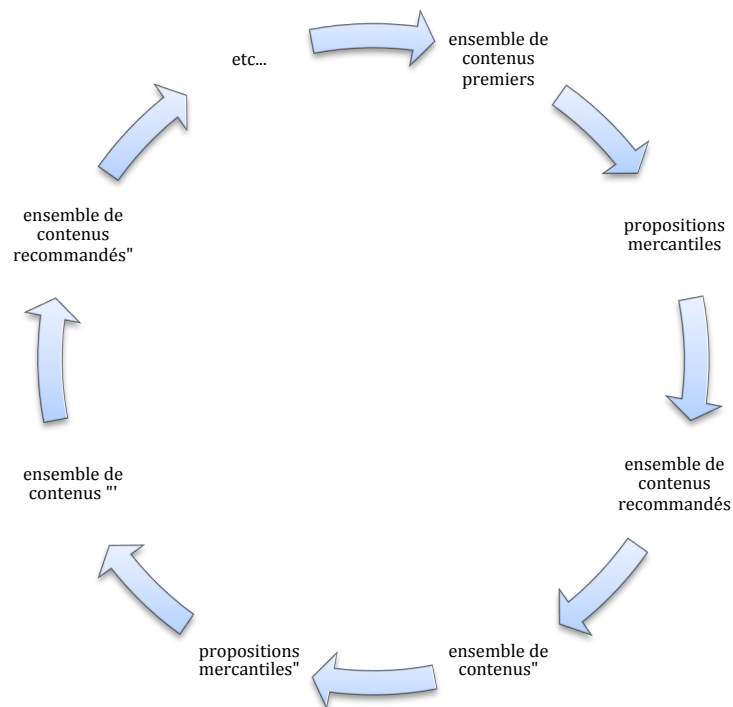
³⁴⁹ Cox, M. (2005). Educational conflict: The problems in institutionalizing new technologies in education. *Knowledge in the new technologies*. Frankfurt, Berlin: Peter Lang.

exemple sur des questions identitaires et religieuses, l'élève va dans un premier temps mobiliser ses connaissances propres acquises selon les profils au sein de la cellule familiale, à l'école, auprès d'amis, de connaissances, à la télévision, sur le lieu de culte, à travers des ouvrages spécialisés etc... Par la suite, la consommation massive des réseaux sociaux vient s'insérer dans ce processus identitaire participant ainsi selon les élèves à leur formation identitaire et religieuse. Cette forme d'*habitus* numérique est à prendre au sérieux, car elle peut profondément façonner, distiller et ancrer un certain nombre de préjugés identitaires et religieux auxquels les enseignants font et feront face dans les décennies à venir. En effet l'élève est pris dans une spirale de contenus recherchés, puis recommandés. Cela est fortement présent lors de l'utilisation des réseaux sociaux, mais également à travers l'ensemble des URL³⁵⁰ consultées. Par exemple lors d'une recherche de contenu religieux et identitaire sur l'Islam, l'utilisateur va sur une période très courte – quelques heures, cristalliser un ensemble d'informations cherchées de façon autonome.

C'est à travers cette recherche assistée par algorithme que l'élève se fixe durablement une idée religieuse et identitaire semi-autonome. L'élève se construit une identité religieuse et identitaire légitimée par sa dimension autonome, mais fortement préjudiciable, car l'élève interagit au sein d'une sphère de connaissance dirigée artificiellement à son insu, favorisant des préjugés ou idées antérieurs – au-delà des interactions entre les utilisateurs d'un même espace numérique social. Ainsi les espaces numériques peuvent consolider de manière durable les références religieuses d'un élève ou des préjugés véhiculés par certaines idéologies au sein des réseaux sociaux. C'est ici que peut se constituer le *curriculum vitae* numérique de l'élève, par un phénomène numérique complexe sanctuarisant la navigation numérique.

³⁵⁰ *Uniform Resource Locator* ou en français « localisateur uniforme de ressource ». Autrement dit l'adresse numérique des sites et pages internet consultés sur le World Wide Web.

Le schéma suivant illustre le propos énoncé :



Les flèches bleues représentent l'ensemble des url consultés, qui au fur et à mesure vont mener l'utilisateur dans une sphère de contenus informationnels dans un premier temps diversifiés, mais qui deviendra très vite homogène. Cependant, ce processus peut être réorienté ou interrompu plus tard par l'élève selon d'*aura*³⁵¹ des contenus numériques, mais reste un schéma *technique structurant la perception*³⁵² numérique de élèves observés, jouant ainsi directement sur leurs représentations identitaires. C'est nouvelles représentation numérisées questionnent le rôle de l'ensemble de l'Institution scolaire, mais aussi « *les espaces de pouvoir, les politiques publiques, les modes de régulation et de gestion de ces catégories dans leurs différentes échelles d'expression*³⁵³ », en l'occurrence au sein du collège.

³⁵¹ BENJAMIN Walter, *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, 1939, traduit par JOLY Frédéric, Paris, Payot, coll. *Petite Bibliothèque Payot*, 2013.

³⁵² VIAL Stéphane, *L'être et l'écran : comment le numérique change la perception*, PUF, 2013.

³⁵³ DJERBAL Daho, KADRI Aïssa, *Nouveaux enjeux entre États, sociétés, groupes et individus*, IN NAQD 1/2009 N° 26-27, p. 5-7.

La recherche entreprise au sein d'un collège propose d'une part une dimension descriptive d'une situation observée au plus près des élèves d'un collège, mais aussi prescriptive laissant une liberté d'analyse au prisme des données recueillies et observées au sein d'un établissement. De plus au-delà des espaces auxquels s'articulent différents rapports de force tant numériques, politiques et sociaux au sein d'un établissement scolaire, l'espace numérique tend à prendre de plus en plus d'importance sur les deux autres espaces et à devenir hégémonique en leur sein dans le sens où chaque rapport politique et social sera précédé par une action numérique. Au cours de la réalisation de cette thèse plusieurs innovations techniques firent leurs apparitions dont certaines annoncées beaucoup plus rapidement que prévu et signalé dans la thèse. Par exemple, la synchronisation des SMS téléphoniques et des réseaux sociaux utilisés, l'optimisation des contenus recommandés, la traçabilité des données, l'instantanéité des partages vidéo, etc. l'innovation exponentielle des NTIC accélère et transforme profondément les formes de communications, ainsi que les rapports sociaux. Cela participe à la formation un véritable *habitus* numérisé aux représentations et aux réceptions propre à l'individu consommateur.

Cet *habitus* numérisé est d'autant plus perméable aux pénétrations cognitives de contenus numériques aux buts mercantiles directs ou indirects d'acteurs privés. La catégorie jeune de la population étant ainsi la plus exposée et vulnérable, dont les élèves observés au sein d'un établissement scolaire en témoigne par leur utilisation croissante des réseaux sociaux au fur et à mesure du niveau des classes gravis au collège. Par ailleurs, les élèves ayant une connaissance du fait religieux antérieure à l'usage des réseaux sociaux semblent moins exposés aux phénomènes des contenus recommandés, et seront contradictoires dans leurs choix de contenus. Cependant, le rapport observé varie considérablement d'un élève à l'autre. Le facteur déterminant se situe dans le rapport de l'élève à la connaissance proposée par les programmes scolaires et du rapport à l'enseignant. C'est ainsi, que l'élève assimile ou pas – voire rejette totalement dans certain cas les contenus éducatifs et pédagogiques institutionnels.

L'institution scolaire doit prendre en compte l'ensemble des paramètres et paradigmes nouveaux qui émergent suite à la massification des réseaux sociaux. D'autant plus que les innovations dans les secteurs des nouvelles technologies de l'information et de la communication sont prolifiques, en évolution constante depuis le début des années deux-mille, à l'heure où l'Éducation Nationale doit faire face à de nombreux défis structurels. Ainsi l'élève est pris entre deux paradigmes de connaissances parfois contradictoires sur leurs contenus et dans leurs acquisitions. L'un numérique au processus d'acquisition quasi instantané et, l'autre scolaire au processus long et linéaire. C'est à travers ces différents paradigmes que l'élève évolue dorénavant et se construit une identité semi-numérisée au sein de l'agora scolaire, et ultérieurement dans sa formation citoyenne. De plus les espaces numériques intègrent pleinement les champs des sciences humaines par leur dimension économique, politique et sociale. L'émergence d'une sociologie numérique pleine et entière aidera à l'étude de ces phénomènes et processus sociaux complexes.

Bibliographie

ALLARD Laurence, BLONDEAU Olivier, *La racaille peut-elle parler ? Objets expressifs et émeutes de cités*, Paris, Hermes, n° 47, 2007.

ALLARD Laurence, BLONDEAU Olivier, *Nouvelles formes de mobilisation et d'innovation politique : le concours*, *InternetActu.net*, 10 juin 2010.

ALLARD Laurence, VANDENBERGHE Frédéric, *Personnalisation et singularisation de l'identité des internautes, Les pages perso : une expression de soi bricolé*, in *Internet et réseaux sociaux*, La documentation française, n°984, mai 2011.

ARENDRT Hanna, *La crise de la culture*, Traduction de *Between past and future*, 1960 par LÉVY Patrick, Coll Folio, Gallimard, 1989.

BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 5e édition, Librairie philosophique, Vrin, 1967.

BAILLEUX Nathalie, REMAURY Bruno, *Modes et vêtements*, Gallimard, Paris, 1995.

BATOUT Jérôme, *Le monde selon Facebook*, Le Débat, Janvier-Février 2011, n° 163.

BAUMAN Zygmunt, *L'identité*, Editions de L'Herne, coll Carnets, Paris, 2010.

BENJAMIN Walter, *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, 1939, traduit par JOLY Frédéric, Paris, Payot, coll. Petite Bibliothèque Payot, 2013

BRAUDEL Fernand, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, 15^{ème} - 18^{ème} siècle*, Armand Colin, Paris, 1967,

BRAUDEL Fernand, *La Dynamique du capitalisme*, 1985, rééd. Flammarion, coll. Champs, 2005.

BRÉCHON Pierre, TCHERNIA Jean-François, *La France à travers ses valeurs*, Armand Colin, 2009.

BOURDIEU Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Cours du Collège de France 2000-2001, Raisons d'agir, p. 214.

BOURDIEU Pierre, *Champ intellectuel et projet créateur* in Les Temps modernes, n° 246, 1966.

BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992

BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Pierre, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* Éditions de Minuit, coll. Le sens commun, 1970.

CARDON Dominique, Internet-les usages sociaux, in Encyclopédie Universalis 2012.

CARDON Dominique, *Internet et les réseaux sociaux*, La documentation française, n°984, Paris, mai 2011.

CASTELLS Manuel, *La galaxie internet*, Fayard, 2002.

CARROUÉ Laurent, COLLET Didier et RUIZ Claude, *La Mondialisation. Genèse, acteurs et enjeux*, Bréal, 2005.

CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion : le nouveau jeu politique*, Édition de Minuit, collection le sens commun, Paris, 1994.

CHARLOT Bernard (dir), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, éd. Armand Colin, 1994.

CHARTIER Marie, PAYET Jean-Paul, « *Comment ça se passe à la maison ?* » *Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents*, *Revue Française de Pédagogie*, 187, 23-33, 2014.

COLOMBO Fausto, *Contrôle, identité, parrhèsia : une approche foulcatienne du web 2.0*, in *Communication & Languages*, n°180, Juin 2014.

DJERBAL Daho, KADRI Aïssa, *Nouveaux enjeux entre États, sociétés, groupes et individus*, IN *NAQD* 1/2009 N° 26-27.

DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire, tome 2 : Habiter, cuisiner*, Gallimard, 1990.

DELALANDE Julie, *la cour de récréation pour une anthropologie de l'enfance*, PUR, *Le sens social*, Rennes, 2001.

DUBAR Claude, *La crise des identités*, coll. *Le lien social*, PUF, 2010.

DUBAR Claude, *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2002.

DURPAIRE François, MABILON-BONFILS Béatrice, *Fatima moins bien notée que Marianne*, Paris 2016.

FAURÉ Christian, *Pharmacologie des réseaux sociaux* in Bernard STIEGLER (dir), *Réseaux sociaux: Culture et ingénierie des réseaux sociaux*, Edition FYP, 2012.

FORQUIN Jean-Claude, *La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation*, in *Revue française de sociologie*, 1984, 25-2.

FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, coll. *Bibliothèque des sciences humaines*, 1966.

FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des Sciences humaines, 1969.

FOUCAULT Michel, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

FOUCAULT Michel, *Cours au Collège de France, 1978-1979 : Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard, 2004.

GEORGES Fanny, *Identités virtuelles : les profils utilisateur du web 2.0*, Questions Théoriques, 2010.

GOFFMAN Erwin, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. Le Sens commun, Edition de Minuit, 1975.

GIRARD René, *La violence et le sacré*, Grasset, Paris, 1972.

HABERMAS Jurgen, *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, trad. Fr., Payot, Paris, 1978, Nouvelle édition 1993. (Titre original allemand : *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untertitel Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuwied, 1962).

JERRY Alban, *le monde des réseaux sociaux de A @ #*, in *Le Monde selon Twitter*, Géopolitique Juillet-Août-Septembre 2013.

JOUËT Josiane et PASQUIER Dominique, *Les Jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans*, in *Réseaux*, n° 92-93, 1999.

LACHANCE Jocelyn, *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011.

LAHIRE Bernard, *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, PUF, Rennes, 2008.

LARDELLIER Pascal, *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Fayard, 2006.

LE GOAZIOU Véronique, MUCCHIELLI Laurent, *La violence des jeunes en question*, Éditions Champ social, coll. « Questions de société », 2009.

MACALISTER A. Elisabeth, *Rastafarisme* in Encyclopédie Universalis, 2012.

MCLUHAN Marshall, *Pour comprendre les médias : les prolongements techniques de l'Homme*, coll. Points, Edition Seuil, Paris, 1977.

MARTINEZ Isabel et VASQUEZ-BRONFMAN Ana, *la socialisation à l'école. Approche ethnographique*, PUF, L'éducateur, Paris, 1996.

MERCKLÉ Pierre, *Sociologie des réseaux sociaux*, La Découverte, Paris, 2011.

MEURET Denis, COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, in *Revue française de pédagogie*, volume 128, 1999.

MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Paris, Le Seuil, 1984.

NEVEU Erik, *Médias, mouvements sociaux, espaces publics*, in *Réseaux*, 1999, volume 17 n°98.

PAYET Jean-Paul, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

PAYET Jean-Paul, *L'école et la construction de la citoyenneté*, In VAN ZANTEN Agnès, *La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP, 1997.

ROSA Harmut, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, traduit de l'allemand par Thomas CHAUMONT, La Découverte, coll. « Théorie critique », 2012.

RISSOAN Romain, *Les réseaux sociaux Facebook, Twitter, LinkedIn, Viadeo: Comprendre et maîtriser ces nouveaux outils de communication*, Édition ENI, 2011.

SAYAD Abdelmalek, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 3 la fabrication des identités culturelles* Raisons d'agir, coll. Cours et travaux, 2014.

SAYAD Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration, essais critiques*, Paris, Seuil, La couleur des idées, 2014.

SADIN Éric, *La vie algorithmique: critique de la raison numérique*, L'Échappée, 2015.

STIEGLER Bernard, *Réseaux sociaux : culture politique et ingénierie des réseaux sociaux*, FYP, collection du Nouveau Monde Industriel, Quercy, 2012.

STIEGLER Bernard, KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Fayard/Mille et une nuits, 2012.

TILLY Charles, *Les origines du répertoire de l'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne*, in Vingtième siècle. Revue d'Histoire, n°4, octobre 1984.

VAILLANT Maryse, *L'Adolescence au quotidien*, La Découverte, 2001.

VAN ZANTEN Agnès, *La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP, 1997.

VIAL Stéphane, *L'être et l'écran : comment le numérique change la perception*, PUF, 2013.

Suppes, P., Jerman, M. E., & Brian, D. (1968). *Computer-assisted Instruction: Stanford's 1965-66 Arithmetic Program*. Academic Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc

Cox, M. (2005). Educational conflict: The problems in institutionalizing new technologies in education. *Knowledge in the new technologies*. Frankfurt, Berlin: Peter Lang.

Sources numériques

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://www.insee.fr/fr/default.asp>

<http://www.cnrs.fr/>

<http://www.iri.centrepompidou.fr/>

<http://www.blogdumoderateur.com/>

<http://newsroom.fb.com/company-info/>

<http://app.algopol.fr/>

<http://www.lemonde.fr/>

<http://www.arcep.fr/>

<https://www.quechoisir.org/>

<http://www.cnc.fr/web/fr>

<http://www.atinternet.com/>

<http://www.apple.com/fr/>

<https://play.google.com/store/apps?hl=fr>

<http://www.lesnumeriques.com/>

<http://www.stunfest.fr/>

<http://evo.shoryuken.com/>

<https://www.youtube.com/>

<http://www.unicef.org/french/>

<http://www.muslimshop.fr/>

<http://www.clubic.com/>

Première Partie

-

De la théorie à l'enquête de terrain : un processus méthodologique.

I – Utilisation des Réseaux sociaux : approche théorique.

Tableau n° 1 : les demandes de bourse par les parents d'élèves.....	49
Tableau n° 1.2 : Le taux des élèves boursiers 2014-2015.....	49
Tableau n° 1.3 : Situation socioprofessionnelle des responsables légaux/parents.	51
Tableau n° 1.4 : Situation socioprofessionnelle des responsables légaux/parents pour l'ensemble des classes observées.....	51
Tableau n° 1.5 : Le nombre d'enfants composant le foyer familial.....	53
Tableau n° 1.6 : Le nombre d'enfants composant le foyer familial pour l'ensemble des classes observées.....	53
Tableau n° 1.7 : Situations familiales/états matrimoniaux des parents.....	54
Tableau n° 1.8 : Situations familiales/états matrimoniaux des parents pour l'ensemble des classes observées.....	55

II– Processus et stratégies d’enquête des réseaux sociaux.

Tableau n° 2.1 : Taux de connexion internet à domicile des élèves observés.....	81
Tableau 2.2 : Étude de marché numérique des élèves observés.....	83
Tableau n° 2.3 : Marché des FAI français.....	84
Tableau n° 2.4 : Les principaux F.A.I des élèves observés.....	84
Tableau n° 2.5 : Marché des opérateurs téléphoniques français.....	85
Tableau n° 2.6 : Les opérateurs mobiles de l’ensemble des élèves observés.....	85
Tableau n° 2.7 : le taux de possession d’un téléphone portable personnel.....	86
Tableau n° 2.8 : Marché de la téléphonie auprès des élèves par classes observées.....	88
Tableau n° 2.9 : Marché de la téléphonie au sein de l’ensemble des élèves observés.....	88
Tableau n° 2.10 : Taux de confiscation du téléphone portable au sein de l’établissement observé.....	90
Tableau n° 2.11 : Taux de possession d’un ordinateur à usage personnel ou familial par l’ensemble des classes observées.....	91

Deuxième Partie

-

Immersion et confrontation empirique : les observations numériques.

I – Réceptions et usages des réseaux sociaux.

Tableau A : Taux d'inscription sur un réseau social internet de l'ensemble des classes observées.....	94
Tableau B : Réseaux sociaux utilisés par l'ensemble des élèves observés.....	95
Tableau C : Taux d'inscription sur les réseaux sociaux de l'ensemble des classes observées.....	96
Tableau n° 3.1 taux horaire moyen d'usage des réseaux sociaux par l'ensemble des classes observées.....	98
Tableau n° 3.2 : Taux des pratiques extra-scolaires des élèves observées.....	102
Tableau n° 3.3 : Types et taux d'activités extrascolaires pratiqués par les collégiennes observées.....	104
Tableau n° 3.4 : types d'activités pratiquées par les collégiennes observées.....	105
Tableau n° 3.5 : Types et taux d'activités extrascolaires pratiqués par les collégiens observés.....	106
Tableau n° 3.6 : Types d'activités extrascolaires pratiquées par les collégiens observés.....	107
Tableau n° 3.7 : Rythme semestriel moyen de fréquentation des salles de cinéma par les collégiennes observées.....	110
Tableau n° 3.8 : Rythme semestriel moyen de fréquentation des salles de cinéma par les collégiens observés.....	111
Tableau n° 3.9 : Genre cinématographique consommé par les collégiennes observées.....	111
Tableau n° 3.10 : Genre cinématographique consommé par les collégiens observés.....	112
Tableau n° 3.11 : Usage des jeux vidéo par les collégiennes observées.....	117

Tableau n° 3.12 : Consommation des jeux vidéo par les collégiens observés.....	117
Tableau n° 3.13 : Types de supports utilisés dans l’usage des jeux vidéo par les collégiennes observées.....	119
Tableau n° 3.14 Types de supports utilisés dans l’usage des jeux vidéo par les garçons.....	119
Tableau n° 3.15 : Genre de jeux vidéo joués par les collégiennes observées.....	121
Tableau n° 3.16 : Genre de jeux vidéo joués par les collégiens observés.....	121
Tableau n° 3.17 : Usage semestriel de livres par les collégiennes observées.....	123
Tableau n° 3.18 : Usage semestriel de livres par les collégiens observés.....	124
Tableau n° 3.19 : Genre littéraire lu par les collégiennes observées.....	125
Tableau n° 3.20 : Genre littéraire lu par les collégiens observés.....	125
Tableau n° 3.21 : Types de programmes télévisés regardés par les collégiennes observées.....	127
Tableau n° 3.22 : Genre télévisé regardé par les collégiennes observées.....	128
Tableau n° 3.23 : Types des programmes télévisés usagés par les collégiens observés.....	129
Tableau n° 3.24 : Genre télévisé regardé par les collégiens observés.....	129
Tableau n° 3.25 : Types de programmes radiophoniques écoutés par les collégiennes observées.....	132
Tableau n° 3.26 : Types de programmes radiophoniques écoutés par les collégiens observés.....	133
Tableau n° 3.27 : Espace de consommation des collégiennes observées.....	134

Tableau n° 3.28 : Espace de consommation des collégiens observés.....134

Tableau 3.29 : Taux moyen de l'ensemble des activités extra-scolaires des élèves observés.....138

II – Usage religieux et rites numériques des réseaux sociaux.

Tableau n° 4.1 : Taux d’usage de plusieurs profils sur les réseaux sociaux par les collégiennes observées.....	142
Tableau n° 4.2 : Taux d’usage de plusieurs profils sur les réseaux sociaux par les collégiens observés.....	143
Tableau n° 4.3 : Taux de sensibilisation à l’usage des réseaux sociaux au sein de l’établissement de l’ensemble des classes observées.....	144
Tableau n° 4.4 : Taux de pratiques religieuses par l’ensemble des élèves observés.....	147
Tableau n° 4.5 : Appartenances et confessions religieuses des classes de 3 ^{ème} observées....	148
Tableau n° 4.6 : Appartenances et confessions religieuses des classes de 4 ^{ème} observées....	148
Tableau n° 4.7 : Appartenances et confessions religieuses des classes de 5 ^{ème} observées....	148
Tableau n° 4.7.1 : Appartenances et confessions religieuses de l’ensembles des classes observées.....	152
Tableau n° 4.7.2 : Appartenances et pratiques religieuses de l’ensemble des classes observées.....	153
Tableau n° 4.8 : Rites et pratiques religieuses des élèves de 3 ^{ème} observés.....	155
Tableau n° 4.9 : Rites et pratiques religieuses des élèves de 4 ^{ème} observés.....	157
Tableau n° 4.10 : Rites et pratiques religieuses des élèves de 5 ^{ème} observés.....	158
Tableau 4.10.1 : Rites et pratiques religieuses moyennes des élèves observés à genre différencié et taux d’implication des parents.....	161
Tableau n° 4.11 : Taux moyen de l’usage d’internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d’appartenance de l’ensemble des classes observées.....	164

Tableau n° 4.12 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 5 ^{ème}	165
Tableau n° 4.13 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 5 ^{ème} fille/Garçon.....	166
Tableau n° 4.14 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 4 ^{ème}	166
Tableau n° 4.15 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 4 ^{ème} fille/Garçon.....	167
Tableau n° 4.16 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 3 ^{ème}	167
Tableau n° 4.17 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour les classes de 3 ^{ème} fille/Garçon.....	168
Tableau n° 4.17.1 : Taux moyen par confession de l'usage d'internet pour trouver des informations sur les pratiques religieuses d'appartenance pour l'ensemble des classes observées.....	169
Tableau n° 4.18 : Fréquences de recherche d'informations sur des contenus religieux d'appartenance de l'ensemble des classes observées.....	170
Tableau n° 4.19 : Volume horaire moyen de recherche d'informations de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.....	171
Tableau n° 4.19.1 : Taux de fréquences et de volume horaires sur la recherche et la diffusion de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.....	173
Tableau n° 4.20 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5 ^{ème} observés.....	174

Tableau n° 4.21 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5 ^{ème} observés ne se prononçant pas sur les questions par confession d'appartenances.....	175
Tableau n° 4.22 : Taux de non représentation et de non usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5 ^{ème} observés par confession d'appartenances.....	175
Tableau n° 4.23 : Taux de représentation et d'usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 5 ^{ème} observés par confession d'appartenances.....	176
Tableau n° 4.24 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4 ^{ème} observés.....	177
Tableau n° 4.25 : Taux de représentation et d'usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4 ^{ème} observés par confession d'appartenances.....	177
Tableau n° 4.26 : Taux de non représentation et non usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4 ^{ème} observés par confession d'appartenances.....	178
Tableau n° 4.27 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 4 ^{ème} observés ne se prononçant pas sur les questions par confession d'appartenances.....	178
Tableau n° 4.28 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 3 ^{ème} observés.....	179
Tableau n° 4.29 : Taux de représentation et d'usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 3 ^{ème} observés par confession d'appartenances.....	180
Tableau n° 4.30 : Taux de non représentation et non usage du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 3 ^{ème} observés par confession d'appartenances.....	181
Tableau n° 4.31 : Représentation et usages du fait religieux dans l'espace numérique des élèves de 3 ^{ème} observés ne se prononçant pas sur les questions par confession d'appartenances.....	181
Tableau 4.31.1: Taux moyen des élèves observés mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.....	182

Tableau 4.31.2: Taux moyen parmi les élèves observés mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.....	182
Tableau 4.31.3: Taux moyen parmi les élèves observés ne mentionnant leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.....	183
Tableau 4.31.4: Taux moyen parmi les élèves observés « en hésitation » sur la mention de leurs appartenances confessionnelles au sein de leurs espaces numériques.....	183
Tableau n° 4.32 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 5 ^{ème} observées.....	184
Tableau n° 4.33 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 5 ^{ème} observées.....	185
Tableau n° 4.34 : Taux moyen de non usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 5 ^{ème} observées.....	186
Tableau n° 4.35 : Taux moyen d’hésitation à l’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 5 ^{ème} observées.....	187
Tableau n° 4.36 : Types d’applications religieuses et confessionnelles utilisées par les élèves de 5 ^{ème} observés.....	188
Tableau n° 4.37 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4 ^{ème} observées.....	189
Tableau n° 4.38 : Taux moyen d’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4 ^{ème} observées.....	190
Tableau n° 4.39 : Taux moyen de non usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4 ^{ème} observées.....	190
Tableau n° 4.40 : Taux moyen d’hésitation à l’usage d’applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l’ensemble des classes de 4 ^{ème} observées.....	191
Tableau n° 4.41 : Types d’applications religieuses et confessionnelles utilisées par les élèves de 4 ^{ème} observés.....	192

Tableau n° 4.42 : Taux moyen d'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 3 ^{ème} observées.....	193
Tableau n° 4.43 : Taux moyen d'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 3 ^{ème} observées.....	194
Tableau n° 4.44 : Taux moyen de non usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 3 ^{ème} observées.....	195
Tableau n° 4.45 : Taux moyen d'hésitation à l'usage d'applications téléphoniques numériques religieuses et confessionnelles par l'ensemble des classes de 3 ^{ème} observées.....	196
Tableau n° 4.46 : Types d'applications religieuses et confessionnelles utilisées par les élèves de 3 ^{ème} observés.....	196
Tableau n° 4.46.1 : Taux d'usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances de l'ensemble des classes.....	197
Tableau n° 4.46.2 : Taux de non usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances de l'ensemble des classes.....	198
Tableau n° 4.46.3 : Taux « hésitant » de l'usage moyen d'applications mobiles religieuses dans l'usage des pratiques confessionnelles d'appartenances de l'ensemble des classes.....	199
Tableau n° 4.47 : Types d'outils numériques d'usage dans la recherche de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.....	201
Tableau n° 4.47.1 : Types moyen d'outils numériques d'usage dans la recherche de contenus religieux de l'ensemble des classes observées.....	204
Tableau n° 4.48 : Types et origines des sources d'informations religieuses hors de l'usage d'internet et des outils numériques par classes observées.....	206
Tableau n° 4.48.1 : Types et origines des sources d'informations religieuses hors de l'usage d'internet et des outils numériques de l'ensemble des classes observées.....	207
Tableau n° 4.49 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves par classes observées.....	208

Tableau n° 4.49.1 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves par classes observées <i>a posteriori</i>	210
Tableau n° 4.50 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 5 ^{ème}	211
Tableau n° 4.51 : Taux moyen de non partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 5 ^{ème}	211
Tableau n° 4.52 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 5 ^{ème} non prononcés.....	211
Tableau n° 4.53 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 4 ^{ème}	212
Tableau n° 4.54 : Taux moyen de non partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 4 ^{ème}	212
Tableau n° 4.55 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 4 ^{ème} non prononcés.....	212
Tableau n° 4.56 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 3 ^{ème}	213
Tableau n° 4.57 : Taux moyen de non partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 3 ^{ème}	213
Tableau n° 4.58 : Taux moyen de partage confessionnel sur les profils numériques des élèves de 3 ^{ème} non prononcés.....	213
Tableau n° 4.58.1 : Taux d'élèves ne partageant pas d'information sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques pour l'ensemble des classes observées.....	214
Tableau n° 4.58.2 : Taux d'élèves partageant pas d'information sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques pour l'ensemble des classes observées.....	215

Tableau n° 4.58.3 : Taux d'élèves en « hésitation » de partage des informations sur leurs confessions religieuses à travers leurs espaces numériques pour l'ensemble des classes observées.....	216
Tableau n° 4.59 : Taux des types d'outils informatique et numériques confessionnels partagés par les élèves.....	218
Tableau n° 4.59.1 : Taux moyens des types d'outils informatique et numériques confessionnels partagés par les élèves de l'ensemble des classes observées.....	219
Tableau n° 4.59.2 : Taux moyens des articles confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.....	219
Tableau n° 4.59.3 : Taux moyens des images et photographies confessionnelles partagés par l'ensemble des élèves observés.....	220
Tableau n° 4.59.4 : Taux moyens des évènements confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.....	221
Tableau n° 4.59.5 : Taux moyens des applications numériques confessionnelles partagés par l'ensemble des élèves observés.....	221
Tableau n° 4.59.6 : Taux moyens des sites internet confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.....	222
Tableau n° 4.59.7 : Taux moyens des blogs confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.....	222
Tableau n° 4.59.8 : Taux moyens des informations confessionnelles et politiques partagées par l'ensemble des élèves observés.....	223
Tableau n° 4.59.9 : Taux moyens des échanges SMS et MMS confessionnels partagés par l'ensemble des élèves observés.....	223
Tableau n° 4.59.10 : Types et taux moyens des échanges textuelles par l'ensemble des élèves observés.....	224

Tableau n° 4.59.11 : Types et taux moyens des échanges visuels par l'ensemble des élèves observés.....	225
Tableau n° 5.1 : Fréquence moyenne des changements de paramètres identitaires et autres informations de profil par classes observées.....	226
Tableau n° 5.1.1 : Fréquence moyenne des changements de paramètres identitaires et autres informations de profil pour l'ensemble des classes observées.....	226
Tableau n° 5.2 : Les éléments identitaires numériques les plus paramétrés par classes observées.....	227
Tableau n° 5.2.1 : Types et éléments identitaires numériques les plus paramétrés par classes observées.....	229
Tableau n° 5.3 : Taux moyen d'amis numériques sur les réseaux sociaux par classes observées.....	229
Tableau n° 5.4 : Taux moyen d'amis numériques du même établissement scolaire sur les réseaux sociaux par classes observées.....	230
Tableau n° 5.4.1: Volume moyen d'amis numériques sur les réseaux sociaux pour l'ensemble classes observées.....	231
Tableau n° 5.4.2: Volume moyen d'amis numériques du même établissement scolaire sur les réseaux sociaux pour l'ensemble classes observées.....	232

Annexe n° 1 Enquête « les adolescents et la loi » Premiers résultats Bouches-du-Rhône Février 2016.....	268
Annexe n° 2 Exemplaire du questionnaire d'enquête distribué.....	279
Annexe n° 3 Processus technique d'un service de connexion.....	289
Annexe n° 4 Calendrier universitaire de Paris 8 2013-2014.....	291
Annexe n° 5 Retranscription de l'entretien d'embauche.....	293
Annexe n° 6 Constat de rentrée du collègue Daniel Mayer – 2014.....	296
Annexe n° 7 Enquête INSEE – Mars 2011.....	298
Annexe n° 8 Enquête INSEE – Juin 2013.....	303
Annexe n° 9 Fiche d'exclusion de cours – collègue Daniel Mayer.....	308
Annexe n° 10 Les actions de prévention en milieu scolaire – Préfecture de police.....	310
Annexe n° 11 Enquête UE Kids – 2010.....	327
Annexe n° 12 Affiches de prévention de l'Éducation Nationale 2014 – 2015.....	338
Annexe n° 13 SMS, MMS et images échangées – 2014.....	341

Annexe 1

Enquête « les adolescents et la loi » :

Premiers résultats Bouches-du-Rhône

Février 2016.

Recherche financée par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) et le
Conseil Supérieur de la Formation et de la Recherche Stratégiques (CSFRS)

Programme ORA+ 2013 et ANPT2012

Projet n° ANR-13-ORAR-0005-01: Understanding and preventing Youth Crime: a comparative study in
France, Germany, the Netherlands, the UK and the US [UPYC]
Projet ISRD3 : Enquête internationale de délinquance auto-déclarée

Enquête « Les adolescents et la loi » :

Premiers résultats, Bouches-du-Rhône

| Résumé, projet UPYC, volet France |

Février 2016



Sebastian Roché (directeur scientifique), Sandrine Astor, Guillaume Roux, Noëlle Castagné

Equipe de recherche

Sebastian Roché, responsable de la recherche, directeur de recherche au CNRS, Pacte-Sciences Po Grenoble,

Sandrine Astor, ingénieure d'études, Pacte-Sciences Po Grenoble,

Guillaume Roux, chargé de recherche, FNSP, Pacte-Sciences Po Grenoble.

Avec la contribution des prestataires suivants :

- cabinet d'études MCMG à Lyon, Noëlle Castagné, directrice (accompagnement dans la mise en œuvre de l'enquête et conduite des entretiens qualitatifs)
- institut de sondage Ipsos : Valérie Blineau, directrice de clientèle et Farah El Malti, chef de groupe (terrain)

Référence du document:

Sebastian Roché (directeur de la recherche), Sandrine Astor, Guillaume Roux, Noëlle Castagné, (2015) rapport de la recherche UPYC "Les adolescents et la loi : premiers résultats, Bouches-du-Rhône ». Enquête internationale UPYC". UPYC est un projet international mené conjointement dans cinq pays (France, Allemagne, Royaume-Uni, Pays-Bas, Etats-Unis) qui vise à Comprendre et Prévenir la Délinquance des Jeunes. Questionnaire: Adolescents and the law (Bouches-du-Rhône), based on the « Polis » (CNRS Grenoble-Max Planck Freiburg) and on « Standard Student Questionnaire » (ISR3 Working Group (2013), ISR3 Technical Report Series #2. Boston, MA: Northeastern University, School of Criminology and Criminal Justice »). Terrain réalisé par Ipsos.

Remerciements

Nous adressons nos remerciements aux organismes qui ont soutenu notre démarche, aux personnels des établissements scolaires pour leur implication précieuse dans le projet.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
 Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale des Bouches-du-Rhône
 Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille
 Direction de l'Enseignement Catholique d'Aix-en-Provence
 Direction de l'Enseignement Catholique de Marseille
 Les directeurs et personnels des établissements et les élèves qui ont participé à l'enquête.

Les collèges participants dans le département des Bouches-du-Rhône

Adolphe Monticelli	Glanum	Olympe De Gouges
Albert Camus	Gorguettes (Les) Gilbert Rastoin	Ort Leon Bramson
Alphonse Daudet	Henri Bosco	Pastre - Grande Bastide
Amandeirets (Les)	Henri Fabre	Paul Eluard
Ampère	Henri Margalhan	Petit Prince (Le)
Anatole France	Henri Wallon	Pierre Matraja
Arthur Rimbaud	Henri-Barnier	Pont De Vivaux
Auguste Renoir	Jacques Prévert (Marseille)	Prêcheurs (Les)
Caillols (Les)	Jacques Prévert (St Victoret)	Pytheas
Camille Claudel	Jas De Bouffan	Rene Seyssaud
Campra	Jean De La Fontaine	Rocher Du Dragon
Carraire (La)	Jean Guehenno	Roger Carcassonne
Chape	Jean Jaures (La Ciotat)	Roquepertuse
Charles Rieu	Jean Jaures (Peyrolles-en-Provence)	Rosa Parks
Chesneraie (La)	Jean Moulin	Sacré Coeur
Chevreur Champavier	Jean Zay	Saint Charles
Cluny	Jules Ferry	Saint Mauront
Denis Moustier	La Présentation	Sainte Catherine De Sienne
Edmond Rostand	Lacordaire	Sainte Elisabeth
Edouard Manet	Louis Armand	Sainte Marie
Elie Coutarel	Louis Pasteur (Istres)	Stephane Mallarmé
Elsa Triolet	Louis Pasteur (Marseille)	Sylvain Menu
Fernand Leger	Louis Philibert	Thiers
Font D'Aurumy	Marc Ferrandi	Tour Sainte
Francois Villon	Marcel Pagnol	Ubelka
Frederic Mistral	Marie Laurencin	Vallon Des Pins
Gabriel Péri	Marie Mauron	Versailles
Gaston Defferre	Massenet	Vieux Port
Georges Brassens	Maximilien Robespierre	Vitagliano
Gerard Philipe	Miramaris	
Germaine Tillion	Nathalie Sarraute	

Résumé

Ce projet « UPYC » est conduit dans le cadre d'un programme de recherche international en sciences sociales, l'ISRD3 ou 3^{ème} édition de l'enquête internationale de victimisation et de délinquance auto-déclarée (*International Self Report Delinquency Survey*) qui rassemble vingt pays. Le volet français de la recherche comparée « UPYC » porte sur les relations entre les jeunes et les institutions publiques, en particulier l'école et la police. Il vise, dans cinq pays, à mieux appréhender les attitudes des jeunes, et notamment ceux appartenant aux minorités, par rapport à la loi comprise comme règles pénales mais aussi en lien avec les valeurs qui la sous-tendent.

Compte-tenu de la nature sensible des données collectées et de l'âge des participants, un travail de réflexion important a été mené en amont de l'enquête pour garantir l'anonymat des élèves. Le questionnaire a reçu l'autorisation préalable à la mise en œuvre de traitements automatisés de la CNIL.

L'enquête UPYC-ISRD3 couvre le département des Bouches-du-Rhône. La population cible se compose des jeunes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} (générales, SEGPA et autres dispositifs couverts par ces niveaux) scolarisés en collèges publics et privés sous contrat d'association, localisés dans le périmètre d'étude. Un échantillon de classes représentatif des collégiens selon les bassins et niveaux de formation a été tiré au sort dans le département. Au total, un peu plus de 9.000 collégiens ont été interrogés au sein des établissements scolaires entre avril et juin 2015.

Résumé général

La relation à l'école des collégiens est majoritairement jugée bonne, mais avec une insatisfaction et des frustrations importantes qui peuvent concerner jusqu'à 40% des élèves concernant la manière injuste dont ils se sentent traités par exemple. De nombreux collégiens jugent les bagarres assez présentes (43%). Rares sont ceux qui estiment qu'on leur enseigne des choses fausses. Les difficultés scolaires concernent en priorité les adolescents issus des couches modestes et des quartiers défavorisés.

Au delà de la question générale sur la confiance qui place la police devant l'école, le rapport à la police est assez critique, près de la moitié des élèves déclarent « ne pas se sentir du côté de la police » si « jeunes et policiers s'affrontent ». Le fait d'obéir n'est pas jugé être son devoir pour une partie importante des jeunes (43%), et plus encore dans les quartiers nord de Marseille. Les contacts à l'initiative de la police sont assez rugueux : dans près de quatre cas sur dix, les élèves estiment qu'ils n'ont pas été traités avec respect. Un élève sur cinq estime que les policiers se sont montrés brutaux, et une proportion légèrement inférieure (17%) s'est dite provoquée ou insultée par les policiers.

Les élèves passent quatre heures par jour sur écran pendant leur temps libre à regarder des films ou des vidéos. La moitié des élèves ont déjà consommé de l'alcool et chez les

consommateurs, deux élèves sur cinq ont bu de l'alcool trois fois ou plus dans le mois écoulé.

D'une manière générale, les collégiens ne rejettent pas le système politique. Un élève sur cinq exprime un point de vue critique envers le fonctionnement de la démocratie, estimant que « voter ne sert à rien ». Cependant, la défiance envers les hommes politiques apparaît beaucoup plus répandue : 60% des collégiens estiment qu'ils ne font « rien » pour « les gens comme mes parents ». La distance au personnel politique est visible à leur jeune âge.

38% des adolescents sont athées, 30% catholiques, 25% musulmans et 5% des adolescents appartiennent à d'autres religions. La religion est importante pour la plupart des musulmans, pas des catholiques. Les questions traitant du rapport des cultes à l'Etat montrent d'abord de nombreuses réponses indécises (« je ne sais pas »), signe que les adolescents ne sont pas à l'aise avec ces sujets. Les emblèmes comme la laïcité sont jugés positivement à un niveau comparable dans les différentes dénominations, et un petit peu moins par les plus croyants. Les athées sont les plus favorables à la liberté de conscience (choisir ses convictions en matière religieuse) et à l'égalité entre hommes et femmes, les musulmans y sont les plus opposés.

Le téléchargement illégal sur internet constitue le délit le plus répandu (56%) au cours des 12 derniers mois. Viennent ensuite les vols et les bagarres collectives (17% chaque fois), le vol à un tiers (14%) et le port d'une arme blanche ou autre (13%). Ils augmentent fortement avec l'absentéisme. Un quart des adolescents en classe de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} ont eu au moins un comportement d'achat ou de vente de faux. Ils ont donc une contribution non négligeable à la dynamique du marché illégal. Enfin, entre un cinquième et un quart des élèves ont été victimes d'un vol, ou se sont fait « maltraiter » sur les réseaux sociaux. Un élève sur 10 dit s'être fait frapper violemment par un de ses parents.

Résumé détaillé

Partie 1 : Les caractéristiques des élèves et leur environnement familial

- Six élèves sur dix vivent dans une famille biologique, un élève sur cinq environ vivant dans une famille recomposée, et une proportion comparable dans une famille monoparentale.
- Dans le cas le plus courant (41%), il y a deux enfants au foyer. On compte davantage de familles nombreuses et monoparentales dans les bassins de Marseille Littoral Nord ou Marseille Est.
- Parmi les élèves ayant connaissance de la profession et du niveau d'études de leurs parents (80%), un tiers environ appartiennent à une catégorie « populaire » (père ouvrier ou employé), et pour environ un quart d'entre eux, la mère n'a pas obtenu le baccalauréat. Un peu plus d'un quart des collégiens vivent en HLM ou en logement social (une majorité pour Marseille Littoral Nord).
- Plus de 9 élèves sur 10 sont nés en France, mais seuls 6 élèves sur 10 environ ont

deux parents nés en France. A Marseille Littoral Nord, seuls 30% des élèves ont deux parents nés en France.

- Dans près de 9 cas sur 10, les parents savent systématiquement ou presque où se trouve leur enfant quand il sort, et dans près d'un cas sur deux, ils vérifient régulièrement les devoirs.
- Pour plus d'un élève sur cinq, l'entente avec les parents peut être dite « mitigée », ce qui signifie qu'avec un des deux parents au moins, elle n'est pas vraiment bonne. Le cas est plus courant quand l'élève ne vit pas dans une famille biologique.
- Quand l'entente de l'élève avec ses parents apparaît mitigée, le contrôle parental est beaucoup moins fréquent. La performance scolaire n'apparaît pas directement liée au contrôle parental des devoirs

Partie 2 : L'école

- La majorité des élèves ont une image positive de l'école, mais une grosse minorité est réservée. Par exemple 66% disent aimer leur école. Seuls un peu plus de la moitié d'entre eux (55%) accordent de l'importance au regard de l'enseignant. L'image de l'école est un peu meilleure dans le privé que dans le public. 16% des élèves estiment qu'on leur enseigne parfois des choses fausses.
- Dans les filières à visée professionnelle, les élèves trouvent plus souvent leurs cours intéressants. Plus ces derniers sont âgés, moins leur image de l'école apparaît positive.
- A l'école, les bagarres sont jugées fréquentes pour 43% des élèves, 26% estimant qu'il y a beaucoup de choses cassées, et 14% que circulent beaucoup de drogues. Ces problèmes apparaissent nettement moins répandus dans les établissements privés.
- Le sentiment d'être moins bien traité que les autres jeunes concerne environ deux élèves sur cinq, que la question porte sur l'école, la police ou les magasins. Ce sentiment est un peu plus répandu quand l'élève est né hors de l'Union européenne.
- 85% des élèves n'ont jamais redoublé. Les redoublements sont un peu moins nombreux dans les établissements privés, ou quand l'élève vit dans une famille biologique. Ils sont largement majoritaires dans les filières à visée professionnelle.
- 6 élèves sur 10 environ envisagent de poursuivre dans l'enseignement supérieur à la fin de la période d'école obligatoire, les autres se destinant le plus souvent à une formation professionnelle (pour un élève sur cinq).
- 14% des élèves ont 3 absences non justifiées ou plus dans les 12 derniers mois. Ces élèves absentéistes sont moins nombreux dans le privé (8%), et beaucoup plus nombreux dans les filières à visée professionnelle¹ (34%). Pour les élèves qui vivent en HLM, dont la mère n'a pas le baccalauréat, qui viennent d'un milieu populaire, vivent dans une famille monoparentale ou ne s'entendent pas avec leurs parents, l'absentéisme est aussi plus fréquent.

¹ Les filières à visée professionnelle font référence aux classes de SEGPA, aux 3^{èmes} Dispositif Alternance et aux 3^{èmes} prépa-pro.

Partie 3 : Temps libre : sorties, loisirs numériques et consommation d'alcool ou de drogue

- Lors d'une semaine ordinaire, hors week-end, près d'un tiers des élèves (30%) sortent un soir ou deux, 15% trois soirs ou plus.
- En moyenne, les élèves passent 4 heures par jour à regarder des films, 4 heures à surfer sur internet, 3 heures à jouer à des jeux vidéo. Ces activités peuvent être simultanées, et on ne peut donc pas cumuler les temps passés.
- Les élèves qui vivent en HLM sortent plus souvent le soir en semaine et passent plus de temps que les autres devant les écrans. L'absentéisme augmente avec les sorties le soir ou le temps passé sur écran.
- La moitié des collégiens a déjà bu de l'alcool. Sur un période d'un mois, 40% de ceux qui en ont déjà bu ont consommé de l'alcool trois fois ou plus. Plus d'un tiers des élèves ayant déjà consommé de l'alcool ont eu l'occasion de s'enivrer (5 verres ou plus en une seule occasion).
- 9 élèves sur 10 environ n'ont jamais consommé de cannabis. Seuls 6% d'entre eux en ont consommé dans les 30 derniers jours.
- La proportion d'élèves qui consomment de l'alcool ou des drogues est nettement plus élevée chez les absentéistes. En revanche, le fait d'appartenir à un milieu populaire ou de vivre en HLM ne fait guère de différence.

Partie 4 : Rapport aux organisations publiques

- Une majorité d'élèves disent faire confiance à l'école (60%), un peu plus à la police ou aux pompiers (trois quart des élèves environ dans chaque cas). Ainsi 40% des élèves n'ont pas confiance dans l'école, qui enregistre ici le plus fort niveau de défiance.
- Un élève sur cinq exprime un point de vue critique envers le fonctionnement de la démocratie, estimant que « voter ne sert à rien ».
- La défiance envers les hommes politiques apparaît beaucoup plus répandue : 60% des collégiens estiment qu'ils ne font « rien » pour « les gens comme mes parents ».

Partie 5 : Athéisme, religion et laïcité

- 38% des adolescents sont athées, 30% catholiques, 25% musulmans et 5% des adolescents appartiennent à d'autres religions.
- On appelle « affirmés » les membres d'une religion qui disent qu'elle est « importante ou très importante » dans leur vie quotidienne. La religion est importante ou très importante pour la plupart des musulmans, pas des catholiques. Les « musulmans affirmés » (83%) sont la grande majorité des musulmans et les « catholiques affirmés » la petite minorité (22%) des catholiques.
- L'école est perçue de manière plus critique sur certains indicateurs par les musulmans affirmés comparés aux catholiques affirmés : les enseignants disent « des choses fausses » pour respectivement 23% des premiers contre 16% des seconds.

- Une découverte scientifique qui bouscule les enseignements religieux, l'évolution des espèces, est rejetée très largement par les musulmans croyants (72%) tandis que les athées l'acceptent (6% de rejet).
- Le fondamentalisme religieux, défini et mesuré comme la valorisation de l'observance stricte de principes et à une unique interprétation des écritures religieuses, se révèle nettement plus fréquent chez les musulmans que les catholiques.
- Les emblèmes comme la laïcité sont jugés positivement à un niveau comparable dans les différentes dénominations, mais un peu moins par les plus croyants (pour les catholiques 71,5% des moins affirmés et 66% s'ils le sont plus).
- Les athées sont les plus favorables à la liberté de conscience et la critique de la religion. Par exemple, 17 % des athées pensent que les œuvres qui attaquent la religion doivent être interdites contre 53% des musulmans affirmés et 32% des catholiques affirmés.
- Les athées sont les plus favorables à l'égalité entre hommes et femmes. Les musulmans sont les plus opposés à ces principes. Par exemple, chez les plus croyants des deux cultes, ces derniers pensent à 36% qu'on doit séparer hommes et femmes à la piscine contre 10% des catholiques.
- Les questions traitant du rapport des cultes à l'Etat montrent d'abord de nombreuses non réponses (« je ne sais pas »), signe que les adolescents n'ont pas toujours une opinion tranchée sur ces sujets.
- Les athées sont les plus favorables à ce que l'Etat ne soutienne pas les cultes. Les musulmans ont la position la plus opposée, *a fortiori* s'ils sont affirmés. Par exemple concernant la possibilité d'un salaire des religieux payé par l'Etat, chez les plus croyants 54% des musulmans soutiennent l'idée contre 43% des catholiques – et 19% des athées.
- Les jeunes musulmans pensent plus souvent que l'Etat ne les traite pas d'une manière égale, et sont même une majorité dans ce cas s'ils sont affirmés.
- Le sentiment d'être moins bien traité à l'école, dans les magasins et surtout par la police est assez fréquent (40%). Le fait de se sentir systématiquement victime d'un injuste traitement (dans les magasins, à l'école, face à la police) est surtout vrai chez les plus affirmés dans leur religion, en particulier chez les musulmans.

Partie 6 : Délits : auteurs et victimes

- Au cours des 12 derniers mois, le téléchargement illégal sur internet constitue le délit le plus répandu (56%). Viennent ensuite les vols et les bagarres collectives (17% chaque fois), le vol à un tiers (14%) et le port d'une arme blanche ou autre (13%).
- Les autres délits, bien plus graves, concernent moins d'un élève sur 10 (3 à 7%) : ainsi du caillassage d'une voiture de police ou d'un bus, du fait de mettre le feu à du mobilier urbain, du vol avec effraction ou dans une voiture, de la violence armée sur un tiers (3%) ou du racket (3%).
- Les délits apparaissent plus répandus parmi les élèves des filières à visée professionnelle, ou pour ceux qui habitent en HLM. Ils augmentent fortement avec l'absentéisme.
- Près de la moitié des élèves ont été « giflés ou bousculés » par un de leurs parents.

- Entre un cinquième et un quart des élèves ont été victimes d'un vol, ou se sont fait « maltraiter » sur les réseaux sociaux.
- D'autres faits plus graves concernent environ un élève sur 10 : ainsi des élèves qui se sont fait frapper violemment (coups de poing...) par un de leurs parents, agressé physiquement en dehors de la famille (frapper au point de devoir consulter un médecin), racketter, ou agresser à cause de leur appartenance à une catégorie (ethnique, religieuse, etc.).
- Les élèves se font plus souvent voler quelque chose dans les établissements privés que dans les établissements publics, et dans les filières générales plutôt que dans les filières à visée professionnelle.

Partie 7 : l'économie souterraine, les trafics locaux

- Un quart des adolescents en classe de 5eme, 4eme et 3eme ont eu au moins un comportement d'achat ou de vente de faux. Ils ont donc une contribution non négligeable à la dynamique du marché illégal.
- La fréquence de ces actes augmente rapidement avec l'âge, il double entre 10-12 ans et 15 ans
- Les adolescents qui réalisent des achats plus nombreux tendent à également participer à la revente.
- Environ 3,5% adolescents pratiquent la vente de contrefaçons et 5% de cannabis.
- Les adolescents qui achètent et vendent du faux, lorsqu'ils le font souvent, sont également impliqués dans la vente de drogue (cannabis). Le business local du faux chez les adolescents ne semble donc pas être un domaine à part de l'économie informelle, mais emprunter les mêmes voies de distribution locale que la drogue ou le recel.
- Les jeunes de banlieue et surtout en difficulté scolaire sont les plus impliqués dans l'économie informelle.

Partie 8 : Le rapport à la police

- Les opinions négatives envers la police apparaissent répandues : près de la moitié des élèves déclarent « ne pas se sentir du côté de la police » si « jeunes et policiers s'affrontent ».
- Les opinions les plus radicales apparaissent minoritaires, mais ne sont pas pour autant marginales : près d'un élève sur cinq dit qu'il participerait à d'éventuelles émeutes contre la police, plus d'un sur dix estime justifié de caillasser une voiture de police.
- L'idée qu'obéir à la police constitue un devoir (57%) est la moins souvent partagée à Marseille Littoral Nord. Elle est un peu plus répandue dans les établissements privés.
- Dans les 12 derniers mois, 8% des élèves ont été en contact avec la police à la suite d'un délit. Pour un peu plus d'un tiers des élèves, ce contact n'a eu aucune suite. Dans plus d'un cas sur deux, les parents n'en ont pas été informés. Un quart des élèves ont été punis par leurs parents. L'école a été informée dans environ un cas sur 10.

- Dans les 12 derniers mois, le contact le plus fréquent avec la police a pour objet une demande de renseignement, de la part de l'élève ou des policiers eux-mêmes (16%), ou un contrôle d'identité (9% pour les contrôles lors d'un déplacement en vélo, scooter ou transports en commun, et 7% pour les contrôles dans les lieux publics).
- Dans un cas sur cinq, le dernier contact à l'initiative de la police est un contrôle d'identité (en cumulant les contrôles dans les transports et dans les lieux publics).
- Lors du dernier contact à l'initiative de la police : les élèves ont été fouillés près de quatre fois sur dix, leur identité a été contrôlée dans près de 30% des cas. 4% des élèves ont été placés en garde à vue, 9% emmenés au poste de police.
- Lors du dernier contact à l'initiative de la police, dans près de quatre cas sur dix, les élèves estiment qu'ils n'ont pas été traités avec respect. Un élève sur cinq estime que les policiers se sont montrés brutaux, et une proportion légèrement inférieure (17%) s'est dite provoquée ou insultée par les policiers.

Annexes 2

Exemplaire du questionnaire d'enquête distribué.

AED - Mellouk Azzedine

Questionnaire

-

Collège Daniel Mayer, Paris 18^{ème}.

Septembre-décembres 2014

Fille Garçon

Âge :

Classe :

I – Réception et usages des réseaux sociaux.

1°-Avez-vous un téléphone portable personnel ? De quelle fabrication/marque ?

.....
.....

2°- Avez-vous un ordinateur à la maison ? Personnel ou à usage familiale ?

.....
.....

3°-Avez-vous une connexion Internet sur votre téléphone portable ? Quel type de forfait avez-vous?

.....
.....

4°-Avez-vous une connexion internet à domicile ? De quel opérateur ?

.....
.....

5°-Êtes-vous inscrit sur un réseau social ?

.....
.....

Si oui lequel ? Lesquels ?

.....
.....

6°-Dans la semaine sans compter le weekend, combien de temps estimez-vous passer sur les réseaux sociaux ?

.....
.....

7°- Le weekend combien de temps estimez-vous passer sur les réseaux sociaux ?

.....
.....

8°-Dans l'établissement, votre téléphone portable a-t-il fait l'objet d'une confiscation suite à son utilisation ? à quel moment ?

.....
.....

9°-Pendant vos études au collège, avez-vous été initié aux réseaux sociaux ?

.....
.....

10°-Lorsque vous décidez d'envoyer un petit texte court à une personne depuis votre téléphone portable, quels outils utilisez vous ?

.....
.....

11°-Lorsque vous décidez d'envoyer une photographie ou une image à une personne depuis votre téléphone portable, quels outils utilisez vous ?

.....
.....

II - Activités extra-scolaires et bien de consommation.

12°-Avez-vous une activité extra-scolaire en dehors de l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux ?

.....
.....

Si oui, laquelle ou lesquelles ? Combien de temps y consacrez-vous la semaine sans compter le weekend ?

.....
.....
.....
.....

Et le weekend ? Combien de temps y consacrez-vous à ces activités extra-scolaires ?

.....
.....

13°- Sur les six derniers mois, combien de fois êtes-vous allé au cinéma ?

.....
.....

14°- Quel genre de film, allez-vous regarder lorsque vous allez au cinéma ?

.....
.....

15°- Jouez-vous aux jeux vidéo ?

.....
.....

Quand ? Où ?

.....
.....

Quels genres de jeux vidéo jouez-vous ? Sur quelle console ou support ?

.....
.....

16°- Sur les six derniers mois, combien de livres avez-vous lu ?

.....
.....

Sur les six derniers mois, quels livres avez-vous lu ?

.....
.....

17°- Sur les six derniers mois, quels types de programmes télévisés avez-vous regardé ?

.....
.....

18°- Quelles stations radios écoutez-vous ?

.....
.....

19°- Dans quels endroits faites-vous votre shopping ?

.....
.....

Faites-vous votre shopping seul ou accompagné ?

.....
.....

III- Usages numériques et usages religieux

20°- Avez-vous plusieurs pseudonymes sur les réseaux sociaux que vous utilisez ? Sur lesquels ?

.....
.....

21°- Pouvez-vous me dire quelle est votre religion, si vous en avez une ?

.....
.....

22°- Pratiquez-vous cette religion ?

.....
.....

23°- Si oui, quelles sont vos pratiques ?

.....
.....

24°- Quelle est votre lieu de culte, si vous en avez un ?

.....
.....

25°- Utilisez-vous internet et vos réseaux sociaux pour vous cultiver sur votre religion ?

.....
.....

Si oui, par quels outils numériques ? Par exemple à travers des vidéos, des sites, des blogs etc.

.....
.....

Quand le faite vous ? Combien de temps cela vous prend-t-il ?

.....
.....

26°- En dehors de l'utilisation d'internet, quels sont vos moyens pour vous cultiver sur votre religion ?

.....
.....
.....
.....

27°- Sur les réseaux sociaux, est-il important que votre religion soit affichée sur votre profil ?

.....
.....

28°-Avez-vous des applications religieuses sur votre téléphone portable ?

.....
.....

Si oui, lesquelles ?

.....
.....

29°- Ces applications mobiles sont-elles utiles pour votre pratique religieuse? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

30°-Sur les réseaux sociaux et votre profil en particulier, partagez-vous des liens sur votre religion ?

.....
.....

Si oui, de quels types ?

.....
.....

31°- Sur les réseaux sociaux, combien de fois que changez-vous les paramètres de vos profils?

.....
.....

Concernant quels paramètres ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

32°-Sur les réseaux sociaux, combien d'amis ou contacts diriez-vous avoir ?

.....
.....

33°-Avez-vous des amis sur votre profil du même collège que vous ?

.....
.....

Si oui, combien ?

.....
.....

IV- « Ticket sociologique » de l'utilisateur.

34° Quels est le statut matrimonial de vos parents ? Par exemple : Marié, Divorcés, Séparés

Concubinage, je ne sais pas etc...

.....
.....

35°- Vos parents vivent-ils sous le même domicile ?

.....
.....

36°- Quels sont les métiers de vos parents ?

Père :

Mère :

37°- Combien de frères et sœurs avez-vous ?

.....
.....

38°- Êtes-vous boursiers ?

.....
.....

39°- Avez-vous fait une demande ?

.....
.....

40°- Avez-vous des commentaires à faire sur le questionnaire ? Ou autre ?

.....
.....

Merci.

Annexe 3

Processus technique d'un service de connexion internet³⁵⁴.

³⁵⁴ Voir schéma au lien suivant: <http://www.gsara.tv/neutralite/?p=64>

Annexe 4

Calendrier universitaire de Paris 8 2013-2014.

Annexe 5

Retranscription de l'entretien d'embauche.

Retranscription : entretien d'embauche Jeudi 6 mars 2014 13h10.

- « Bonjour monsieur, je suis madame V l'une des deux CPE du collège ».
- Je répondis : « Merci, je suis Mellouk Azzedine je viens pour l'entretien avec Madame G ».
- Elle rajouta : « Concernant l'entretien, nous attendons la principale pour commencer, elle ne devrait pas tarder. Nous sommes trois à faire l'entretien Madame G, Madame D – la principale du Collège, et moi-même. Patientez ici ».
- Je conclus par : « Ok merci, madame ». Puis Madame V pénétra dans le bureau de Madame G, ce qui était affiché sur la porte.

Une dizaine de minute après cette entrevue, Madame V sortit du bureau pour me demander d'entrer. Une fois entré dans le bureau, les deux CPE se tenaient devant moi, Madame G se présenta en me serrant la main ce qui marqua le début de l'entretien. Entre temps, Madame V me signala que la principale – Madame D, rejoindrait l'entretien d'ici peu.

L'entretien se déroula ainsi au travers de ce dialogue retranscrit :

- Madame G débuta ainsi : « Votre cv nous paraît intéressant, et nous avons ma collègue et moi quelles questions à vous soumettre ».
- Madame V : « Avez-vous déjà travaillé avec des adolescents ? ».
- Je répondis par : « Oui, dans le cadre d'activités sportives mais jamais dans un établissement scolaire ».
- Madame V poursuivit : « Je vais être claire avec vous, l'établissement est très difficile nous avons eu trois démissions... »
- Madame G enchaîna : « Nous avons en effet des élèves difficiles aux situations sociales complexes. Par exemple, si un élève vous insulte que feriez-vous ? »
- Je sentis la question test, et je répondis ainsi : « Si malheureusement un élève m'insulte j'en informe mes supérieures hiérarchiques – je suppose vous en l'occurrence ; pour vous signalez le méfait et ainsi prendre une décision adéquate ».
- Madame V poursuivit par : « Si un élève ne respecte pas le règlement intérieur du Collège, et par exemple refuse de retirer sa casquette, que faites-vous ? »
- Je dis la chose suivante : « Que, je le signalerai à l'élève de retirer sa casquette car c'est le règlement et s'il refuse je ne forcerai pas plus pour ne pas créer une source de conflit ou un rapport de force. Je vous signalerai l'élève en question ».

- Madame G me soumit la seconde question test qui fut la suivante : « Si un élève vient vous voir et vous demande de ne rien dire, car il veut vous dire une chose de grave – le concernant, mais pas à nous ? »

- Je répondis ainsi : « Je lui dirai qu'il peut avoir confiance en moi et lui proposerai de me dire la chose en toute confiance – et de ne le dire à personne. Mais quelle que soit la raison, je vous informerai malgré la confiance personnelle de l'élève. Car la sécurité de l'élève peut-être en jeu ».

- Madame V conclut par : « De toutes façons c'est la loi, il faut signaler toute chose même celles qui peuvent paraître anodines ».

Annexe 6

Constat de rentrée du collège Daniel Mayer - 2014.

CLG D. MAYER 0755030K - 18ème arrondissement

NIVEAUX		Elèves	Divisions	E/D
1ER CYCLE	6EME	43	2,1	20,1
	6EME A 2 LANGUES VIVANTES	45	1,8	25,6
	SOUS-TOTAL	88	3,9	22,6
	5EME	49	2,2	22,7
	5EME A 2 LANGUES VIVANTES	45	1,8	25,0
	SOUS-TOTAL	94	4,0	23,8
	4EME	123	4,9	25,0
	SOUS-TOTAL	123	4,9	25,0
	3EME	92	3,9	23,8
	SOUS-TOTAL	92	3,9	23,8
ULIS	6EME ULIS DC ELEVES HANDICAPES	2	0,1	19,5
	5EME ULIS DC ELEVES HANDICAPES	1	0,0	22,0
	4EME ULIS DC ELEVES HANDICAPES	2	0,1	25,0
	3EME ULIS DC ELEVES HANDICAPES	3	0,1	23,6
SOUS-TOTAL	8	0,4	22,5	
SOUS-TOTAL 1ER CYCLE		405	17,0	23,8
TOTAL ETABLISSEMENT		405	17,0	23,8

Annexe 7

Enquête INSEE – Mars 2011.

Deux ménages sur trois disposent d'internet chez eux

Vincent Gombault, division Conditions de vie des ménages, Insee

En dix ans, la proportion de ménages disposant d'un accès Internet à la maison est passée de 12 % à 64 %. La fracture numérique tend donc à se réduire mais des différences selon le diplôme et la catégorie sociale demeurent. L'ordinateur est encore le support le plus utilisé, mais de nouveaux moyens d'accès à Internet se développent. L'internet mobile, par exemple, fait une percée notable : 24 % des internautes ont déjà surfé en 2010 sur Internet *via* leur téléphone portable contre seulement 9 % en 2008.

Un peu plus de 64 % des ménages déclarent avoir un accès à Internet à leur domicile en 2010 contre 56 % en 2008 et seulement 12 % en 2000. Lorsque le ménage a Internet à domicile, son accès est neuf fois sur dix un accès haut débit. Les plus jeunes sont les plus équipés : le taux d'équipement, égal ou supérieur à 75 % jusqu'à 60 ans, tombe sous les 50 % entre 60 et 74 ans et n'est plus que de 8 % à partir de 75 ans (*tableau 1*).

À âge donné, l'équipement en connexion à Internet varie nettement en fonction du diplôme du répondant. Ainsi, le taux d'équipement des ménages dont le répondant a un niveau d'études inférieur au bac est beaucoup plus faible que celui d'un répondant ayant le bac ou un diplôme supérieur. L'écart entre les bacheliers et les peu diplômés tend cependant à se réduire : tous âges confondus, il est passé de 23 à 14 points au cours des deux dernières années.

Les chômeurs sont moins équipés (73,9 %) que les actifs ayant un emploi (83,4 %). Parmi ces derniers, le taux d'équipement à Internet augmente quand la catégorie socioprofessionnelle des répondants s'élève. Ainsi, 96 % des cadres et professions libérales sont équipés en 2010 contre 73 % des ouvriers. Là encore, cette « fracture numérique » s'estompe : l'écart est ainsi passé de 34 points en 2008 (avec respectivement 93 % et 59 % des ménages équipés en Internet) à 23 points en 2010. Les ménages n'ayant pas Internet invoquent en premier lieu le manque de compétences (*tableau 2*). Viennent

ensuite pour un tiers des ménages : l'inutilité d'Internet, le coût trop élevé du matériel et le coût trop élevé de l'accès. Seuls 10 % déclarent ne pas avoir Internet à domicile car ils y ont accès ailleurs.

Dans leur quasi-totalité, les ménages internautes (*définitions*) accèdent à la toile à partir d'un ordinateur : non portable pour 38 % d'entre eux, portable pour 31 %, l'un ou l'autre pour 29 %. Les taux d'équipement en ordinateurs et en Internet sont donc très proches (respectivement 67 % et 64 %), les profils étant similaires selon l'âge et le diplôme. L'accès à Internet à partir d'autres supports se développe également puisque 13 % des ménages y ont accès *via* une console de jeux contre 8 % en 2008 et 27 % *via* un autre support (téléphone, assistant personnel, etc.) contre 21 % en 2008.

L'internet mobile confirme sa percée spectaculaire

L'internet mobile (*définitions*) s'est fortement développé durant ces deux dernières années puisque 38 % des internautes l'utilisent en 2010 contre seulement 20 % en 2008. Les internautes de moins de 30 ans sont 59 % à utiliser l'internet mobile en 2010 contre 25 % pour les internautes de plus de 45 ans.

Ce sont la technologie wifi et les téléphones portables qui portent cette croissance. Ainsi en 2010, 24 % des internautes ont déjà utilisé un téléphone portable pour accéder à Internet contre seulement 9 % en 2008 ; 23 % utilisent le wifi contre 13,5 % en 2008. Enfin, la connexion à Internet *via* un ordinateur de poche reste encore marginale en 2010 puisque seuls 4 % des internautes l'utilisent contre 2 % en 2008.

Internet utilisé quotidiennement

En 2010, 71 % des personnes interrogées déclarent avoir utilisé Internet au cours des trois derniers mois contre 62 % en 2008. Dans ce cas, près de 80 % l'utilisent tous les jours et 17 % l'utilisent au moins une fois par semaine. 97 % des utilisateurs quotidiens surfent depuis leur domicile contre 89 % pour les utilisateurs hebdomadaires ; 59 % des personnes qui ont

INSEE
PREMIERE

1 Accès et usage d'Internet

en %

	Ménages disposant d'un micro-ordinateur à la maison	Ménages disposant d'Internet à la maison	Dont proportion de haut débit	Fréquence de l'utilisation d'Internet		
				Au moins une fois	Au cours des 3 derniers mois	dont tous les jours ou presque
Ensemble des répondants	67,1	64,4	90,6	74,5	71,2	78,6
Hommes	72,2	70,6	90,4	77,9	73,6	81,5
Femmes	63,1	59,5	90,9	71,4	68,9	75,7
15-29 ans	95,1	93,3	94,3	99,4	98,0	83,3
30-44 ans	88,0	85,7	91,6	92,1	86,9	82,1
45-59 ans	79,1	75,4	90,0	82,7	78,8	75,1
60-74 ans	47,6	44,3	84,7	49,5	45,9	72,0
Plus de 75 ans	10,5	8,3	79,3	11,6	10,7	41,4
Actifs ayant un emploi	86,8	83,4	91,7	90,3	86,5	80,2
Agriculteurs	78,1	70,4	79,3	74,2	68,2	61,0
Artisans et commerçants	89,1	84,0	89,8	90,5	88,4	76,0
Cadres et prof. libérales	97,3	96,1	96,7	99,5	98,4	91,9
Professions intermédiaires	92,9	89,5	92,1	98,3	97,0	84,5
Employés	84,1	81,4	92,2	89,2	85,0	74,6
Ouvriers	78,9	73,3	86,3	79,3	73,9	72,9
Chômeurs	72,9	73,9	90,2	86,6	79,1	76,0
Étudiants	97,1	95,2	96,1	99,9	99,2	81,9
Retraités	33,4	30,7	85,4	37,5	35,2	71,1
Sans diplôme ou certificat d'étude	32,2	29,1	85,9	37,4	33,4	65,4
BEP, CAP, BEPC	75,7	73,0	88,5	82,5	78,0	74,6
BAC	90,6	87,4	92,3	94,8	93,2	81,2
Diplôme d'études supérieures	92,8	91,1	94,0	97,9	95,8	87,5

Lecture : 98 % des 15-29 ans ont utilisé Internet au cours des 3 derniers mois, dont 83,3 % tous les jours ou presque ; parmi l'ensemble des répondants qui ont utilisé Internet au cours des 3 derniers mois, 78,6 % déclarent l'utiliser tous les jours ou presque.

Champ : population de 15 ans ou plus résidant en France.

Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication d'avril 2010.

2 Les raisons pour ne pas avoir Internet

	Nombre (milliers)		Raisons' (%)	
	2008	2010	2008	2010
A un accès dans d'autres endroits	1 765	960	15,3	9,7
Ne veut pas d'Internet	4 365	1 075	37,7	10,8
Internet est inutile	5 705	2 910	49,2	29,3
Le coût de l'ordinateur est trop élevé	4 325	3 010	37,3	30,3
Le coût de l'abonnement est trop élevé	3 900	2 920	33,7	29,3
Pas assez compétent	5 025	4 365	43,4	43,9
Par souci de sécurité ou de protection de la vie privée	1 490	1 395	12,9	14,0
Se déclare inapte	895	590	7,7	5,9
Autre raison	2 070	2 665	17,8	26,8

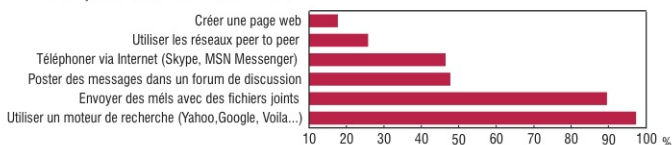
1. Plusieurs réponses possibles ; la somme peut donc être supérieure à 100 %.

Lecture : 43,9 % des ménages n'ayant pas Internet en 2010 ne l'ont pas car ses membres ne sont pas compétents.

Champ : ménages n'ayant pas Internet à domicile (44 % en 2008 et 35,6 % en 2010).

Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication d'avril 2010.

1 Compétences Internet en 2010



Lecture : 90 % des internautes savent envoyer un mél avec des fichiers joints.

Champ : personnes de 15 ans ou plus ayant utilisé Internet au cours des 3 derniers mois.

Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication, avril 2010.

un emploi se sont connectées à Internet sur leur lieu de travail durant cette période ; quant aux étudiants, 66 % d'entre eux l'utilisent sur leur lieu d'études contre 72 % en 2008. Cette baisse s'explique par une utilisation plus forte à leur domicile.

Seulement un quart des personnes interrogées déclarent ne jamais avoir utilisé Internet (32 % en 2008).

Communiquer et chercher de l'information

Les compétences en matière d'Internet progressent avec sa diffusion au sein des ménages. Ainsi, certaines compétences sont largement acquises par les internautes : 97 % des enquêtés savent utiliser un moteur de recherche et 90 % envoyer des méls avec des fichiers joints (graphique 1). En revanche, d'autres compétences ne sont pas jugées utiles ou maîtrisées par tous : moins de la moitié des internautes sont capables de poster des messages sur un forum de discussion, seulement un quart sait utiliser les réseaux peer to peer et moins d'un sur cinq sait créer une page web.

Les utilisations d'Internet sont très variées : 91 % des internautes envoient ou reçoivent des méls, 83 % recherchent des informations sur des biens et services, 66 % consultent leur compte bancaire, enrichissent leurs connaissances et 52 % organisent leurs vacances (tableau 3). Il y a très peu de différences d'utilisation d'Internet entre les hommes et les femmes. Les hommes font plus de téléchargements alors que les femmes recherchent plutôt des informations sur la santé.

La communication via des messageries instantanées ou des forums de discussion est surtout le fait des jeunes de moins de 30 ans. C'est également le cas pour le téléchargement des logiciels.

Enfin, plus de 61 % des internautes ont obtenu des informations administratives ou des formulaires via internet : 63 % ont téléchargé, rempli ou envoyé des documents administratifs sur Internet, contre 58 % en 2008. Ce taux monte à plus de 71 % chez les 30-45 ans.

3 Les utilisations d'Internet au cours des trois derniers mois

	Messagerie électronique	Recherche d'informations sur des biens et services	Compte bancaire	Apprendre, enrichir ses connaissances	Vacances	Informations sur la santé	Conversations, forums de discussion	Vendre aux enchères	Lire ou télécharger journaux ou magazines	Télécharger des logiciels (autres que jeux)	Rechercher un emploi
Ensemble	91,1	82,6	65,6	62,1	51,8	45,9	41,1	29,2	27,0	25,2	20,1
Hommes	91,8	82,6	67,3	65,2	52,9	39,2	41,8	32,2	31,8	32,9	20,7
Femmes	90,5	82,6	63,9	59,0	50,8	52,3	40,5	26,2	22,3	17,6	19,6
15-29 ans	93,9	84,4	59,3	68,8	51,0	47,6	77,4	32,4	28,7	40,1	32,5
30-44 ans	90,8	85,4	72,7	60,3	60,1	46,2	34,1	35,0	27,0	23,1	23,0
45-59 ans	90,3	81,9	67,5	58,7	50,6	42,9	25,6	25,0	24,5	17,7	14,1
60-74 ans	89,8	76,5	62,4	58,2	40,2	48,3	15,4	20,2	29,7	15,2	0,5
75 ans et plus	73,3	54,9	34,0	65,4	18,5	42,8	4,7	3,5	22,1	7,6	1,2

Lecture : 51,8 % des internautes ont au cours des 3 derniers mois organisé leurs vacances sur Internet ; cette proportion est de 51 % chez les moins de 30 ans.
 Champ : personnes de 15 ans ou plus ayant utilisé Internet au cours des 3 derniers mois.
 Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication d'avril 2010.

4 Les achats sur Internet au cours des 12 derniers mois

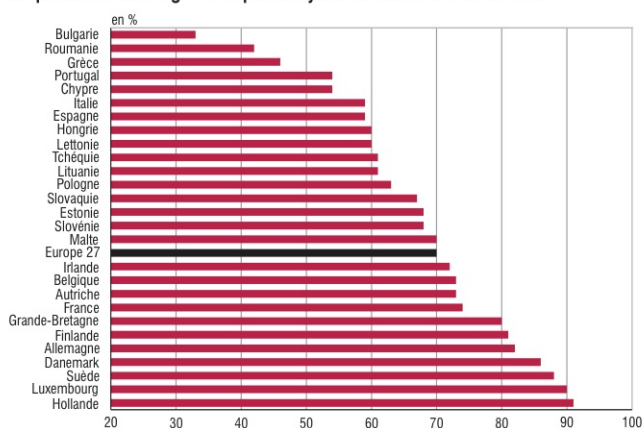
	Vêtements ou équipements sportifs	Billets de transport	Séjours à l'hôtel ou en location de vacances	Biens d'équipement (meubles, jouets, électroménager)	Matériel informatique et Hi-fi	Billets pour manifestations ou spectacles	Livres, magazines, journaux ou matériel éducatif	Films ou musique	Nourriture ou épicerie	Actions, services financiers ou produits d'assurance
Ensemble	48,7	45,6	41,8	40,5	34,8	29,9	29,5	24,7	9,6	5,7
Hommes	44,7	44,5	43,3	42,1	41,3	27,6	25,3	25,2	9,7	7,8
Femmes	52,9	46,8	40,2	38,9	27,9	32,4	34,1	24,1	9,4	3,3
15-29 ans	55,8	44,8	32,5	30,6	34,0	32,0	24,7	31,5	5,2	2,9
30-44 ans	54,4	43,0	44,9	51,0	37,2	31,8	33,1	25,9	13,4	7,5
45-59 ans	40,9	48,6	48,5	39,4	35,2	30,8	30,4	20,4	8,6	6,2
60-74 ans	31,5	50,2	39,2	36,8	28,8	15,1	29,3	13,2	12,5	6,0
75 ans et plus	16,8	27,3	32,3	39,7	18,2	7,5	26,5	5,7	8,1	5,9

Lecture : 48,7 % des internautes ayant fait un achat sur Internet au cours de l'année ont acheté des articles de sport.
 Champ : personnes de 15 ans ou plus ayant acheté sur Internet au cours des 12 derniers mois.
 Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication d'avril 2010.

Des disparités de 1 à 3 entre pays européens

Selon les chiffres publiés par Eurostat, le taux d'accès à Internet à domicile peut varier d'un facteur 1 à presque 3 selon les pays (graphique). Ainsi, aux Pays-Bas, 91 % des ménages comprenant au moins une personne de 15 à 74 ans disposent d'un accès contre seulement 33 % en Bulgarie. Les pays du Nord comme la Suède, le Danemark ou le Royaume-Uni sont ainsi beaucoup plus connectés que les pays du Sud (Espagne, Italie, Grèce ou Portugal) et de l'Est (Roumanie, Bulgarie ou Hongrie). La France (74 %) se situe au 8^e rang européen, 4 points au dessus de la moyenne européenne (70 %).

Proportion de ménages européens ayant accès à Internet en 2010



Lecture : 70 % des ménages de l'Europe des 27 ont Internet à domicile.
 Champ : ménages comprenant au moins une personne de 15 à 74 ans.
 Source : Eurostat.

5 Problèmes rencontrés sur Internet

	en %
	2010 ¹
Réception de méls non sollicités (spams)	70,0
Ordinateur contaminé par un virus ou une infection	33,8
Aucun problème	22,5
Abus sur des informations personnelles que vous avez envoyées	4,7
Accès des enfants à des sites web pour adultes ou connexion avec des personnes potentiellement dangereuses	2,5
Perte d'argent suite à une fraude à la carte bleue	1,6
Perte d'argent suite à la réception de méls frauduleux	0,4

1. Plusieurs réponses possibles, la somme peut donc être supérieure à 100 %.
Lecture : 33,8 % des individus ont eu leur ordinateur contaminé par un virus ou une infection en 2010.
Champ : personnes de 15 ans ou plus ayant utilisé Internet au cours des 3 derniers mois.
Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication d'avril 2010.

Faire des achats

53 % des internautes ont effectué au moins un achat en 2010 (35 % en 2008). Sept sur dix ont effectué leur dernier achat lors des trois derniers mois et un quart entre trois mois et un an auparavant.

Il s'agit surtout de vêtements (49 %), de billets de transport (46 %) et de séjours à l'hôtel ou en location (42 % - *tableau 4*). Ces types d'achat devancent les biens d'équipement (40 %), les livres, magazines ou journaux (30 %) et les billets pour des spectacles (30 %). L'achat de produits alimentaires sur Internet est encore assez faible (10 %).

Les problèmes avec internet

Plus des trois quarts des internautes déclarent avoir rencontré des problèmes sur Internet au cours des douze derniers mois (*tableau 5*) : réception de méls non sollicités (spams), contamination de

l'ordinateur par un virus (34 %) ou abus d'informations personnelles envoyées sur internet (4,7 %).

Pour lutter contre ces désagréments, neuf internautes sur dix ont installé des outils de protection sur leur ordinateur (*tableau 6*). Les outils les plus fréquemment cités par ces internautes sont les logiciels antivirus (87 %), les pare-feu (64 %) et les antispam (44 %). Les logiciels de contrôle parental sont utilisés par 26,5 % des internautes ayant des enfants et utilisant au moins un autre outil de protection.

Source

Les données présentées ici sont issues de l'enquête sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) d'avril 2010 réalisée en France métropolitaine et dans les DOM auprès de 7 111 ménages. Le champ de l'enquête est l'ensemble des personnes de plus de 15 ans. Cette enquête existe depuis 2007 ; pour les années antérieures, les données

6 Outils de protection installés

	en %
	2010
Antivirus ou logiciel anti-espion	86,6
Pare-feu (firewall)	64,0
Antispam pour vos méls	43,8
Logiciel de contrôle parental*	26,5
Pack sécurité	14,0
Autre	4,5

Lecture : 86,6 % des internautes ont un antivirus ou un logiciel anti-espion sur leur ordinateur en 2010.
Champs : internautes ayant un logiciel de protection (89,4 % des internautes) ; *ménages ayant au moins un enfant.
Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication d'avril 2010.

proviennent des enquêtes permanentes sur les conditions de vie des ménages (EPCV).

Définitions

Internautes : personnes ayant utilisé Internet au cours des trois derniers mois, soit plus de 96 % des individus ayant déjà accédé, un jour, à Internet.

Internet mobile : accès à Internet « sans fil » via des moyens de communication comme le téléphone portable, le wifi ou les ordinateurs de poche.

Bibliographie

« Internet usage in 2010 - Households and Individuals », *Eurostat*, Data in focus 50/2010.

« Les chiffres clés des communications électroniques en France - chiffres 2009 », *Arcep*, juin 2010.

« Un ménage sur deux possède un micro-ordinateur, un sur trois a accès à internet », *Insee Première* n° 1011, mars 2005.

INSEE PREMIERE figure dès sa parution sur le site Internet de l'Insee : www.insee.fr (rubrique Publications)
Pour vous abonner aux avis de parution : <http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=abonnements/liste-abonnements.htm>

BULLETIN D'ABONNEMENT A INSEE PREMIERE

À RETOURNER À : INSEE/CNGP, Service Abonnement - B.P. 402 - 80004 Amiens CEDEX 1
Tél. : 03 22 97 31 70 Fax : 03 22 97 31 73

OUI, je souhaite m'abonner à INSEE PREMIERE - Tarif 2011

Abonnement annuel : 81 € (France) 101 € (Étranger)

Nom ou raison sociale : _____ Activité : _____

Adresse : _____

Tél : _____

Ci-joint mon règlement en Euros par chèque à l'ordre de l'INSEE : _____ €.

Date : _____ Signature _____

Direction Générale :
18, Bd Adolphe-Pinard
75675 Paris cedex 14
Directeur de la publication :
Jean-Philippe Cots
Rédacteur en chef :
Gilles Rotman
Rédacteurs :
L. Bellin, A.-C. Morin,
C. Perrel, C. Pflister
Maquette : Brigitte Rols
Impression : Jouve
Code Sage IP111340
ISSN 0997 - 3192
© INSEE 2011



Annexe 8

Enquête INSEE – Juin 2013.

L'internet de plus en plus prisé, l'internaute de plus en plus mobile

Vincent Gombault, division Conditions de vie des ménages, Insee

En 2012, trois personnes sur quatre résidant en France métropolitaine ont utilisé Internet au cours des trois derniers mois, contre seulement 56 % en 2007. La fracture numérique se réduit entre catégories sociales : Internet touche la quasi-totalité des cadres depuis 2007 ; quatre ouvriers sur cinq l'utilisent en 2012, contre un sur deux cinq ans auparavant. Des différences de pratique selon l'âge demeurent, mais l'usage de l'internet se banalise. De nombreuses fonctionnalités disponibles sur la toile sont de plus en plus utilisées. Achats mais aussi ventes en ligne sont ainsi de plus en plus sollicités ces dernières années.

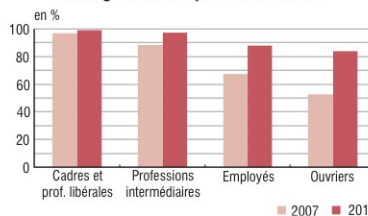
Le développement accéléré de l'internet mobile accompagne ces évolutions : en 2012, 40 % des personnes résidant en France ont déjà surfé sur Internet, en dehors de chez elles, via un ordinateur portable, un téléphone portable ou un appareil de poche, elles n'étaient que 10 % cinq ans auparavant.

En 2012, 78 % des personnes âgées de 15 ans ou plus et résidant en France métropolitaine déclarent avoir un accès à Internet à leur domicile, contre 54 % en 2007 et seulement 12 % en 2000. Dans 97 % des cas, il s'agit d'une connexion haut débit. Les plus jeunes sont les plus équipés (tableau 1) : le taux d'équipement culmine à 96 % pour les moins de trente ans, reste supérieur à 85 % avant 60 ans, puis diminue à 62 % entre 60 et 74 ans et chute à 23 % à partir de 75 ans. Les personnes ne disposant pas d'internet à domicile évoquent en premier lieu comme raison leur manque de compétences. Elles citent également fréquemment l'inutilité d'Internet, le coût trop élevé du matériel, ou celui de l'accès. Seuls 3 % déclarent ne pas avoir Internet à domicile du fait de l'absence de haut débit à proximité de leur résidence.

En cinq ans la fracture numérique s'est réduite

Entre 2007 et 2012, la proportion de personnes ayant utilisé l'internet au cours des trois derniers mois est passée de 56 % à 75 %. Les différences sont toujours marquées entre générations, mais elles s'estompent avec le temps. Pour les générations nées après 1990, la proportion d'internautes (définitions), proche de 100 %, a gagné 8 points en cinq ans. Parmi les générations nées entre 1930 et 1990, elle a progressé d'environ 15 points (tableau 2). Pour les générations nées avant 1930, le taux d'internautes évolue peu et reste inférieur à 9 %. Les différences entre catégories socioprofessionnelles se sont également largement réduites. Parmi les actifs occupés, l'écart entre cadres et ouvriers est ainsi passé de 43 points en 2007 à 15 points en 2012. En effet, la part d'internautes a progressé fortement chez les ouvriers (de 53 % à 84 %) (graphique 1), alors qu'elle était déjà proche de 100 % chez les cadres cinq ans auparavant. En 2007 comme en 2012, il y a un peu plus d'internautes hommes que d'internautes femmes. En revanche, la structure par âge des utilisateurs d'Internet s'est modifiée. L'âge moyen des internautes de plus de 15 ans a ainsi augmenté, passant de 37 ans et demi en 2007 à 41 ans et demi en 2012. Entre 2007 et 2012, la part des internautes âgés d'au moins 60 ans est ainsi passée de 7 % à 16 %, soit une augmentation nettement plus rapide que leur

① Utilisation d'Internet selon la catégorie socioprofessionnelle



Lecture : 99 % des cadres ont utilisé Internet au cours des 3 derniers mois en 2012 contre 97 % en 2007.

Champ : actifs occupés de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire.

Source : Insee, enquêtes Technologies de l'information et de la communication 2007 et 2012.

1 Accès et usage d'Internet en 2012

en %

	Individus disposant d'un micro-ordinateur à la maison	Individus disposant d'Internet à la maison	Fréquence de l'utilisation d'Internet		Individus ayant utilisé l'internet mobile au cours des 3 derniers mois
			Au cours des 3 derniers mois (internautes)	dont tous les jours ou presque	
Ensemble des répondants	79,1	78,2	75,0	79,7	39,7
Homme	82,4	81,5	77,9	81,6	45,0
Femme	76,0	75,2	72,3	77,8	34,8
15-29 ans	96,4	96,2	97,7	88,3	75,0
30-44 ans	92,6	91,9	92,2	79,4	50,8
45-59 ans	87,8	86,5	82,3	75,9	33,7
60-74 ans	63,0	61,9	52,2	74,3	16,4
75 ans et plus	24,4	23,4	16,5	60,9	3,1
Actifs occupés	92,2	91,6	90,6	80,4	50,1
Agriculteurs	75,1	70,6	62,6	72,2	17,8
Artisans et commerçants	92,1	90,5	85,6	77,7	52,6
Cadres et prof. libérales	98,4	97,6	99,1	92,3	70,9
Professions intermédiaires	95,8	95,0	97,1	86,6	56,3
Employés	89,7	89,6	88,0	72,9	39,1
Ouvriers	88,2	88,2	84,1	72,0	41,5
Chômeurs	86,3	85,7	87,0	81,0	47,1
Etudiants	98,3	97,9	99,1	89,7	78,1
Retraités	50,3	49,2	40,9	72,0	11,7
Sans diplôme ou certificat d'études primaires	54,1	53,2	43,6	65,4	16,6
BEP, CAP, BEPC	82,8	82,6	79,2	75,6	38,5
Baccalauréat	91,4	90,5	91,3	83,0	50,6
Diplôme d'études supérieures	96,0	94,5	96,5	90,1	62,3

Lecture : 97,7 % des 15-29 ans ont utilisé Internet au cours des 3 derniers mois, dont 88,3 % tous les jours ou presque.
 Champ : personnes de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire.
 Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication 2012.

part dans la population totale. À l'inverse, les 15-29 ans ne représentent plus qu'un quart des internautes en 2012, contre un tiers en 2007. De plus, en cinq ans la part des ouvriers dans la population des actifs internautes a progressé alors que leur poids dans la population totale diminuait : en 2012, les ouvriers représentent 20 % des actifs internautes contre 16 % en 2007. La part des employés est restée stable : elle représente un peu plus d'un quart des internautes ; celle des cadres a diminué (19 % en 2012 contre 21 % en 2007), ainsi que celle des professions intermédiaires (26 % en 2012 contre 28 % en 2007). Si la fracture numérique se réduit, les catégories les mieux équipées restent celles qui sont les plus fréquemment connectées : chez les cadres, 9 internautes sur 10 utilisent Internet tous les jours ou presque, contre seulement 7 internautes sur 10 chez les employés et les ouvriers. De même, les plus jeunes utilisent Internet le plus souvent : entre 15 et 29 ans, 9 sur 10 l'utilisent tous les jours ou presque contre seulement 6 sur 10 chez les internautes âgés de 75 ans ou plus. En outre, 9 % des personnes dépourvues d'Internet à leur domicile déclarent l'avoir utilisé au cours des trois derniers mois, soit chez des membres de leur famille, soit chez des amis ou chez des voisins ; 5 % d'entre elles l'ont utilisé sur leur lieu de travail et 2 % dans un cybercafé, une bibliothèque, un hôtel ou un aéroport.

2 Taux d'internautes* suivant les générations

en %

Génération née :	2007	2012	Évolution en points
avant 1930	3,5	8,4	4,9
de 1930 à 1949	17,0	32,9	15,9
de 1950 à 1969	59,6	76,8	17,2
de 1970 à 1989	80,9	92,7	11,8
après 1990	91,0	98,6	7,6

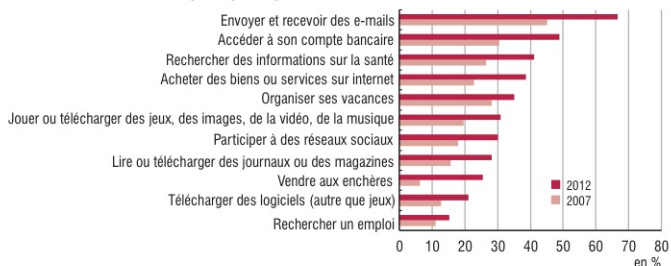
*voir définitions

Lecture : parmi les personnes nées avant 1930, le taux d'internautes est passé de 3,5 % à 8,4 % entre 2007 et 2012.
 Champ : personnes de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire.
 Source : Insee, enquêtes Technologies de l'information et de la communication 2007 et 2012.

Des usages en ligne qui se développent : ventes aux enchères et achats de biens et services

Entre 2007 et 2012, la plupart des services disponibles sur Internet sont de plus en plus utilisés. La vente d'objets aux enchères (26 % en 2012 contre 6 % en 2007) et les achats de biens et services (39 % en 2012 contre 23 % en 2007) font partie des activités qui ont le plus progressé (graphique 2). La gestion des comptes bancaires sur la toile est également de plus en plus utilisée : près de la moitié de la population de 15 ans ou plus en 2012, contre moins du tiers en 2007. Mais l'activité la plus répandue reste les e-mails (2 personnes sur 3), dont la progression se poursuit ces cinq dernières années. À l'inverse, la création d'un site web ou de blog (6 %) ou les jeux en réseaux (10 %) restent peu pratiqués. Les usages d'Internet sont assez proches

2 Les activités les plus pratiquées sur Internet au cours des 3 derniers mois



Lecture : les habitants de la métropole sont 25 % à avoir vendu des biens sur Internet en 2012 contre seulement 6 % en 2007.
 Champ : personnes de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire.
 Source : Insee, enquêtes Technologies de l'information et de la communication 2007 et 2012.

entre les hommes et les femmes. Les hommes font cependant plus de téléchargements alors que les femmes recherchent plus souvent des informations sur la santé. La communication *via* des messageries instantanées ou des forums de discussion est surtout pratiquée par les jeunes de moins de 30 ans, qui sont également très friands de téléchargements de logiciels ou de jeux en réseaux.

L'internet mobile confirme sa percée

Dans leur grande majorité, les utilisateurs accèdent à la toile à partir de leur micro-ordinateur. Mais depuis quelques années, de nouveaux supports (*smartphone*, *netbook*, tablette, lecteur MP3, livre électronique, etc.) se sont développés et permettent d'accéder à Internet en dehors de chez soi ou de son lieu de travail. L'internet mobile (*définitions*) s'est ainsi fortement développé durant ces cinq dernières années. Près de 40 % des personnes l'utilisent en 2012 contre seulement 10 % en 2007 (*graphique 3*). L'internet mobile ne s'est cependant pas propagé de la même manière pour toutes les catégories de population. Ainsi, en 2012, son utilisation au cours des trois mois précédant l'enquête est surtout fonction de l'âge : 75 % des 15-29 ans l'ont adopté contre 16 % des personnes âgées de 60 à 74 ans et seulement 3 % des 75 ans ou plus. Par ailleurs, en 2012, plus de 70 % des cadres ont utilisé l'internet mobile au cours des trois derniers mois, contre seulement 40 % des ouvriers et des employés (*graphique 4*). De même, plus on est diplômé, plus on utilise l'internet mobile : parmi les personnes de moins de 60 ans, 67 % des diplômés d'études supérieures l'utilisent contre 30 % des personnes sans diplôme. Alors qu'en 2012, le taux d'utilisation de l'internet fixe est comparable entre zones urbaines et zones rurales, les différences restent fortes pour l'internet mobile. Ainsi, parmi les personnes de moins de 45 ans, sept sur dix ont utilisé l'internet mobile au cours des trois derniers mois dans l'agglomération (*définitions*) parisienne, contre seulement cinq personnes sur dix dans les agglomérations de moins de 10 000 habitants, pour une moyenne de six sur dix en France métropolitaine.

Parmi les internautes qui n'ont pas recours à l'internet mobile, 75 % d'entre eux déclarent ne pas l'utiliser car ils n'en ont pas

besoin en dehors de chez eux, 25 % estiment que cela coûte trop cher et 17 % ignorent comment il fonctionne. Ils ne sont que 4 % à déclarer qu'ils ne l'utilisent pas car l'internet mobile n'est pas disponible ou trop lent là où ils habitent.

Peu de problèmes sur l'internet mobile, hormis parfois l'accès au réseau

La lenteur de la transmission (ou même l'inaccessibilité du réseau) est le principal problème rencontré par les internautes qui utilisent l'internet mobile : 35 % d'entre eux s'en plaignent. En dehors de ce cas, les internautes surfent la plupart du temps sans désagrément notable ; les difficultés concernent au plus 10 % des utilisateurs : des factures plus élevées que prévu (10 %), des soucis pour utiliser son écran tactile ou écrire un texte dessus (8 %)... Et la moitié des internautes mobiles ne rapporte aucune difficulté.

Le téléphone mobile pour communiquer et chercher de l'information

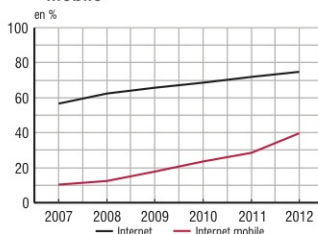
Parmi les utilisateurs de l'internet mobile *via* leur téléphone portable ou un appareil de poche (lecteur MP3, livre électronique, etc.), 69 % déclarent l'avoir utilisé au cours des trois derniers mois précédant l'enquête pour envoyer et recevoir des e-mails (*tableau 3*). En outre, 50 % d'entre eux participent à des réseaux sociaux en y envoyant des messages ou

3 Les usages d'Internet mobile au cours des 3 derniers mois

	Envoyer et recevoir des e-mails	Lire ou télécharger des journaux ou des magazines	Lire ou télécharger des livres électroniques	Jouer ou télécharger des jeux, des images, de la vidéo ou de la musique	Utiliser un service de podcast pour recevoir automatiquement des fichiers audio ou vidéo	Participer à des réseaux sociaux <i>via</i> la création d'un profil et l'envoi de messages
Ensemble	69,0	30,8	5,6	39,5	9,2	49,7
Homme	70,5	33,6	7,4	42,4	12,0	44,7
Femme	67,2	27,3	3,3	35,9	5,8	55,9
15-29 ans	59,9	29,4	4,8	52,5	9,5	70,9
30-44 ans	74,6	33,9	6,0	35,5	9,9	41,7
45-59 ans	75,7	28,4	6,5	24,4	8,4	26,5
60 ans ou plus	80,9	29,3	5,3	13,6	4,7	12,3

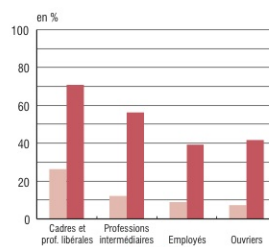
Lecture : 68,4 % des internautes mobiles au cours des 3 derniers mois ont envoyé ou reçu des e-mail *via* l'Internet mobile. Champ : internautes de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire et ayant utilisé Internet mobile sur téléphone ou appareil de poche au cours des 3 derniers mois. Source : Insee, enquête Technologies de l'information et de la communication 2012.

3 Part des personnes s'étant connectées à Internet ou Internet mobile



Lecture : en 2012, 75 % des personnes ont surfé sur Internet au cours des 3 derniers mois et 40 % ont accédé à l'internet mobile sur cette même période. Champ : personnes de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire. Source : Insee, enquêtes Technologies de l'information et de la communication 2007 à 2012.

4 Part des personnes s'étant connectées à l'internet mobile

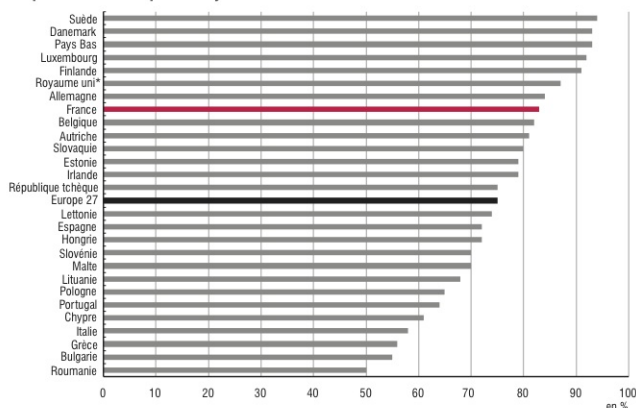


Lecture : 41 % des ouvriers se sont connectés à l'internet mobile au cours des 3 derniers mois en 2012 contre 7 % en 2007. Champ : actifs occupés de 15 ans ou plus vivant en France métropolitaine dans un ménage ordinaire. Source : Insee, enquêtes Technologies de l'information et de la communication 2007 et 2012.

Des disparités entre les pays européens

Entre les différents pays de l'Union européenne, le taux d'utilisateurs d'Internet âgés de 16 à 74 ans varie du simple à près du double selon les pays (*graphique*). Ainsi, 94 % des Suédois ont utilisé Internet au cours de l'année contre seulement 50 % des Roumains. Les habitants des pays du Nord comme la Suède, le Danemark ou les Pays-Bas sont ainsi, en moyenne, beaucoup plus nombreux à avoir surfé sur Internet en 2012 que les habitants des pays du Sud (Italie, Grèce ou Portugal) et de l'Est (Roumanie, Bulgarie ou Pologne). Les Français (83 %) se situent au 8^e rang européen, 8 points au dessus de la moyenne européenne (75 %).

Proportion d'européens ayant utilisé Internet en 2012



* Chiffre provisoire.
Lecture : 83 % des personnes de 16 à 74 ans vivant en France ont utilisé Internet en 2012 contre une moyenne de 75 % dans l'Europe des 27.
Champ : population de 16 à 74 ans vivant en ménage ordinaire.
Source : Eurostat

d'autres contributions, 40 % l'utilisent pour jouer ou pour télécharger des jeux, des images, des films ou de la musique et 31 % pour lire ou télécharger des journaux ou des magazines. Seuls 6 % d'entre eux utilisent mobiles ou appareils de poche pour lire ou télécharger des livres électroniques. La plupart de ces activités sont plus souvent pratiquées par les hommes. La participation à des réseaux sociaux est la seule activité plus répandue chez les femmes (56 % contre 45 % chez les hommes). Beaucoup de services disponibles par Internet mobile sont particulièrement prisés par les jeunes : la participation aux réseaux

sociaux (71 % chez les moins de 30 ans), mais aussi les jeux ou le téléchargement d'images, de vidéos ou de musique. La lecture de journaux, de magazines ou de livres électroniques est pratiquée avec la même assiduité quel que soit l'âge des internautes. À l'inverse, les personnes âgées pratiquent surtout les correspondances par e-mails. Parmi les personnes qui ont fait des achats *via* Internet au cours de l'année passée, une faible part d'entre eux (10 %) ont également acheté avec leur téléphone mobile ou un appareil de poche. Quand c'est le cas, plus de la moitié d'entre eux (57 %) déclarent avoir téléchargé un produit culturel

payant : film, musique, livre, journaux, applications Internet payantes.

Sources

Les données présentées ici sont issues de l'enquête sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) d'avril 2012 réalisée en France métropolitaine et dans les DOM auprès de 11 617 ménages. Le champ de l'enquête est l'ensemble des personnes de 15 ans ou plus vivant en ménage ordinaire (hors communautés). Cette enquête existe depuis 2007 ; pour les années antérieures, les données proviennent des enquêtes permanentes sur les conditions de vie (EPCV).

Définitions

Internaute : personnes ayant utilisé Internet au cours des trois derniers mois soit 96 % des individus ayant déjà accédé, un jour, à Internet.

Internet mobile : l'accès à Internet mobile « sans fil » prend ici en compte les modes de connexion à l'internet en dehors de chez soi ou de son lieu de travail, *via* le WIFI, une clé 3G ou le réseau GPRS à l'aide de supports tels que : les ordinateurs portables ou ordinateurs ultra-portables, les Netbook, les tablettes à écran tactiles, les téléphones portables et les appareils de poche (PDA, MP3, livres électroniques).

Agglomération : On appelle agglomération, ou unité urbaine, une commune ou un ensemble de communes présentant une zone de bâti continu (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) qui compte au moins 2 000 habitants.

Bibliographie

- « En 2012, plus d'une personne sur deux a déjà acheté sur Internet », V. Gombault, X. Reif, *Insee Première* n° 1453, juin 2013.
- « Internet access and use in 2012 », *Eurostat*, newsrelease 185/2012 - 18 décembre 2012 (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-18122012-AP/EN/4-18122012-AP-EN.PDF)
- « Les chiffres clés des communications électroniques en France - Chiffres 2009 », *Arcep*, juin 2010, Y. Frydel.

⇒ Pour vous abonner aux avis de parution : <http://www.insee.fr/abonnements>
⇒ Pour vous abonner à INSEE PREMIERE :
- Par internet : <http://www.webcommerce.insee.fr/liste.php?idFamille=16>
- Par courrier : retourner ce bulletin à l'adresse ci-après ou par fax au (33) 03 22 97 31 73

INSEE/CNGP - B.P. 402 - 80004 Amiens CEDEX 1

OUI, je souhaite m'abonner à INSEE PREMIERE - Tarif 2013

Abonnement annuel : 84 € (France) 106 € (Étranger)

Nom ou raison sociale : _____ Activité : _____

Adresse : _____

Tél : _____

Ci-joint mon règlement en Euros par chèque à l'ordre de l'INSEE : _____ €.

Date : _____ Signature _____

www.insee.fr

Direction Générale :
18, Bd Adolphe-Pinard
75675 Paris cedex 14

Directeur de la publication :

Jean-Luc Tavernier

Rédacteur en chef :

E. Nauze-Fichet

Rédacteurs :

L. Bellin, J.-B. Champion,

A. Houlou-Garcia, C. Pfister

Maquette : B. Rois

Impression : Jouve

Code Sage IP131452

ISSN 0997 - 3192

© INSEE 2013



Annexe 9

Fiche d'exclusion de cours – collègue Daniel Mayer.

ANNEE 2015/2016 – AVIS D'EXCLUSION DE COURS

M, Mme

exclut de son cours l'élève

en classe de.....

Motif dont la gravité justifie cette exclusion :

.....

Date : Heure :

Salle :

Elève accompagnateur :

Signature :

ACCUSE DE RECEPTION

L'élève

A été accueilli par

Date : Heure :

Signature :

ANNEE 2015/2016 – AVIS D'EXCLUSION DE COURS

M, Mme

exclut de son cours l'élève

en classe de.....

Motif dont la gravité justifie cette exclusion :

.....

Date : Heure :

Salle :

Elève accompagnateur :

Signature :

ACCUSE DE RECEPTION

L'élève

A été accueilli par

Date : Heure :

Signature :

Annexe 10

Les actions de prévention en milieu scolaire – Préfecture de police.



les actions de prévention en milieu scolaire



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité



Sécurité et prévention. Ces deux thèmes essentiels constituent des sujets de préoccupation à la fois pour les élèves et les parents, mais également pour les enseignants. Qu'il s'agisse de drogue, de sécurité routière ou de lutte contre les incivilités, l'école peut constituer un lieu privilégié pour aborder ces sujets et sensibiliser les jeunes aux dangers auxquels ils peuvent être exposés quotidiennement.

Ainsi, chaque rentrée scolaire est l'occasion pour la préfecture de Police d'élaborer un programme annuel de modules d'intervention sur diverses thématiques pour sensibiliser le plus grand nombre de jeunes : écoliers, collégiens et lycéens parisiens. Ces modules sont dispensés par des policiers spécialisés en prévention, interlocuteurs privilégiés des chefs d'établissements, des enseignants et des parents d'élèves.

Ces policiers « formateurs », tous volontaires, sont rattachés à la brigade des stupéfiants de la police judiciaire et aux missions de prévention et de communication (MPC) de chaque commissariat d'arrondissement renforcées par les effectifs du service de prévention de police administrative et de documentation (SPPAD). Outre leurs séances en milieu scolaire, ils développent et organisent des actions de prévention en direction de bien d'autres publics : seniors, commerçants, etc., toujours en coordination avec un large réseau de partenaires institutionnels et associatifs.

À Paris, chaque année, près de 100 000 élèves sont ainsi sensibilisés grâce aux 4 000 interventions menées par les MPC et la brigade des stupéfiants dans les établissements du premier et du second degré.

Ces services de police peuvent être sollicités par les chefs d'établissements et les enseignants pour des interventions sur des thématiques en rapport avec le contexte pédagogique des établissements, ou avec des problématiques en lien avec les préoccupations des élèves.

Au-delà des actions de sensibilisation menées par les policiers dans les classes, la préfecture de Police et l'Académie de Paris joignent leurs efforts dans le cadre d'un partenariat fructueux afin de renforcer le service public rendu en matière de prévention. Les classes sont régulièrement conviées à des événements de sécurité routière organisés pendant l'année (opération moteur tous acteurs, permis piéton, etc.).

Enfin, la préfecture de Police conduit de nombreux dispositifs de prévention hors temps scolaire, comme Ville-Vie-Vacances, également présentés dans ce document, qui peuvent bénéficier aux élèves en situation de rupture et sont à la disposition des enseignants et des chefs d'établissements.

SOMMAIRE

- La prévention de l'usage des drogues, des toxicomanies et des conduites addictives p.6
- La lutte contre l'insécurité routière p.8
- La prévention des incivilités p.9
- La prévention hors temps scolaire p.11
- Numéros utiles p.12
- Missions de prévention et de communication et commissariats d'arrondissement p.13





■ La prévention de l'usage des drogues, des toxicomanies et des conduites addictives



Pour lutter contre la consommation de produits stupéfiants et d'alcool chez les jeunes, la préfecture de Police a largement renforcé ses actions de prévention et de sensibilisation.

Les messages de prévention dispensés par les policiers auprès des élèves portent sur le rappel à la loi, mais aussi sur les dangers sanitaires et sociaux induits par l'usage répété des drogues et la consommation excessive d'alcool. Ils visent également à démythifier les idées reçues sur certaines substances,

comme la désinhibition procurée par l'alcool, l'image festive et branchée de la cocaïne ou la prétendue sociabilité associée au cannabis.

Les comportements d'ivresse répétés chez les jeunes ont par ailleurs amené les services de prévention à mettre en place un nouveau module sur cette thématique et ont conduit la préfecture de Police à organiser une rencontre sur l'alcoolisation massive des jeunes : « BOIRE, TROP BOIRE, DÉBOIRES ». Ces échanges, qui ont permis un partage des bonnes pratiques de prévention mises en place dans d'autres villes françaises ou à l'étranger, s'inscrivent dans une démarche partenariale associant les services de l'État, la ville de Paris, le secteur hospitalier, le milieu associatif et les professionnels du monde de la nuit.



Ces modules de prévention sont dispensés dans le premier degré et au collège par les MPC et le SPPAD (coordonnées p. 13)

Dans les lycées par la Brigade des stupéfiants de Paris
Unité de communication, de formation et de prévention
36, quai des orfèvres - 75001 Paris
tél : 01 77 72 03 23 / fax : 01 77 72 08 76

Les policiers intervenant sur cette problématique sont spécialement formés.
N'hésitez pas à faire appel à eux.

L'expérimentation du cannabis concerne **4 jeunes sur 10 à l'âge de 17 ans**.
 L'expérimentation de la cocaïne **3%** des jeunes de cette tranche d'âge.
 L'ivresse récurrente concerne **10,5%** des jeunes de **17 ans**, devant le cannabis (**6,5%**). Ces chiffres montrent la nécessité de sensibiliser les jeunes dès que possible.

enquête ESCAPAD

- **SOS Drogue Police**

La brigade des stupéfiants de la police judiciaire parisienne a mis en place un numéro de téléphone gratuit pour venir en aide aux personnes touchées par la drogue, en dehors de toute procédure judiciaire (confidentialité assurée).
 Appel anonyme et gratuit : 0 800 142 152 - 24h/24 - 7jours/7.

- **Drogues Info Service**

0 800 23 13 13 7j/7, 8h/2h, anonyme et gratuit depuis un poste fixe
 01 70 23 13 13 depuis un portable, coût d'une communication locale.

- **Écoute Alcool**

0 811 91 30 30 depuis un poste fixe 7j/7, 14h/2h, appel anonyme, coût d'une communication locale.



La préfecture de Police a conçu des brochures à caractère pédagogique, comprenant les avis d'experts scientifiques (psychiatres, sociologues, neuropharmacologues, etc.). Vous pouvez les télécharger sur le site www.prefecturedepolice.fr/Prevention//Lutte-contre-les-drogues

■ La sécurité routière

L'insécurité routière aux abords des écoles demeure une préoccupation essentielle des parents comme des chefs d'établissement. Aux heures d'entrée et de sortie des classes, policiers, ASP (agents de surveillance de Paris) ou agents de la ville de Paris assurent la sécurité des enfants aux endroits les plus accidentogènes.

Une sensibilisation dès le plus jeune âge



Des interventions, organisées dans le cadre du continuum éducatif, s'appuient sur des supports pédagogiques comme la mallette « Maîtrisons la rue » pour les classes maternelles et CP ou le « permis piéton » pour les classes de CE2.

Sous le label «Sauve ta vie», de nombreuses journées thématiques destinées aux jeunes sont organisées durant l'année scolaire. L'opération «Les p'tits sauve ta vie» permet aux élèves d'écoles primaires de dialoguer avec des piétons indisciplinés sur les dangers des traversées irrégulières de chaussée et de devenir des acteurs de la prévention. D'autres animations ont lieu régulièrement dans la capitale.



Vous souhaitez organiser une intervention, vous renseigner sur le permis piétons ou organiser une sortie scolaire sur une opération de prévention :

- Bureau d'éducation et d'information routières : 01 53 60 52 91
- L'unité de sécurité routière : 01 53 60 57 67

■ Les incivilités

Incivilités, harcèlement et brimades sont autant de comportements qui mettent les élèves les plus fragiles en difficulté et contribuent à dégrader le climat de sérénité indispensable à l'école. En outre, certains actes délictueux (vols, violences envers le personnel, port d'armes, racket, etc.) ne sont pas tolérables dans l'enceinte de l'établissement ni à ses abords.

Les policiers des MPC sont là pour dispenser des modules de prévention sur ces diverses thématiques : incivilités, racket, violences, etc.



Pour les incivilités ne relevant pas du domaine pénal et pour les infractions les moins graves, la préfecture de police et l'Académie de Paris ont établi en 2007 une convention originale avec le Parquet de Paris : le chef d'établissement signale le fait à la MPC qui l'adresse à son tour au Parquet de Paris. Celui-ci, sauf infraction grave, n'engage aucune poursuite sous réserve qu'un rappel à la loi soit effectué au commissariat en présence des parents du jeune concerné. La convention de 2007 a prouvé son efficacité en termes de prévention : dans la très grande majorité des cas, aucune récidive n'est constatée.

Les chefs d'établissements et les enseignants sont encouragés à l'utiliser.

Internet

Le plus souvent, les jeunes utilisent Internet et les réseaux sociaux sans être conscients de certains risques ou des infractions qu'ils peuvent y commettre (téléchargement illégal, propos diffamatoires, etc.) : la préfecture de Police a conçu un nouveau module fondé sur la présentation de courts-métrages interprétés par des élèves pour des élèves. Ces séquences vidéos sont disponibles sur le site Internet de la préfecture de Police :

www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/Mediatheque/Videos/Dangers-internet_Integral.flv

Contactez la MPC
de votre arrondissement (page 13).
www.prefecturedepolice.fr/Prevention/Lutter-contre-les-violences



Les concerts citoyens



Depuis 1998, les 108 musiciens professionnels de la musique des gardiens de la paix proposent des séances musicales pédagogiques dans les écoles primaires.

Deux types de prestations sont proposés :

- une séance hebdomadaire d'une heure en formation de chambre (trio, quintette, sextuor, etc.) pendant laquelle les musiciens abordent avec les élèves leurs métiers de musicien et de policier ;
- une séance mensuelle en formation complète, dite concert citoyen, organisée dans un théâtre ou une salle de concert. Au cours de cette séance sont abordées les notions de droit, de civisme et l'explication de symboles comme le drapeau ou l'hymne national.

La Musique des gardiens de la paix participe régulièrement à l'animation des cérémonies de remise de permis piétons aux écoliers de chaque arrondissement de la Capitale

Pour tout renseignement concernant l'organisation des concerts scolaires contactez la musique des gardiens de la paix au 01 55 25 27 15
Mail : musique.gpx@interieur.gouv.fr



■ La prévention hors temps scolaire

Ville-Vie-Vacances

Ce dispositif majeur est mené depuis plus de 18 ans par la préfecture de Police. Il contribue à lutter contre l'exclusion en proposant aux enfants de familles en difficulté qui ne peuvent partir en vacances une offre de loisirs et de découvertes culturelles, sportives et citoyennes à laquelle ils n'ont pas habituellement accès (équitation, plongée, visites de musées, etc.). L'opération VVV comprend également un objectif de prévention en faisant participer les enfants à des activités fondées sur le respect d'autrui et les règles de la vie au sein de la communauté citoyenne. Elle permet aussi aux enfants de découvrir de nouveaux métiers et orientations grâce aux rencontres organisées avec des professionnels (policiers spécialisés, RATP, la Poste, Maisons de haute couture, entretien des espaces publics, entreprises de communication, etc.). VVV constitue un cadre idéal pour donner un nouvel élan à des jeunes en situation de rupture, notamment avec l'institution scolaire. Plusieurs mineurs y sont orientés, avec succès, via le dispositif « réussite éducative ».



Les inscriptions s'effectuent auprès du commissariat d'arrondissement avant le début des vacances scolaires et sur les sites où se déroulent les activités lorsque les vacances ont commencé. Renseignez-vous auprès de votre MPC (coordonnées p.13). www.prefecturedepolice.fr/Prevention/Ville-Vie-Vacances

■ Numéros utiles ...

- police secours : **17**
- numéro d'urgence depuis un portable : **112**
- pompiers : **18**
- samu : **15**
- centre antipoison : **01 40 05 48 48**
- SOS Drogue Police : **0 800 142 152**
- **119** Enfance maltraitée
- brigade de protection des mineurs **01 49 96 32 50**
- **08 Victimes** ou **08 842 846 37**
- **08 00 20 22 23** Jeunes violences écoute
- **32 24 Fil santé jeunes** ou **01 44 93 30 74** depuis un portable,
coût d'une communication locale
- **116 000 SOS Enfants disparus**
- **01 53 29 24 24** le Défenseur des droits

... et sites Internet

www.prefecturedepolice.fr
www.allo119.gouv.fr
www.ado.justice.gouv.fr
www.jeunes.gouv.fr
www.filsantejeunes.com
www.drogues.gouv.fr
www.defenseurdesdroits.fr

■ Missions de prévention et de communication et commissariats d'arrondissements

1^{er} arrondissement

- MPC - 01 47 03 60 53 - fax : 01 47 03 60 60 - ciat01-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 47 03 60 00
45/51, place du Marché Saint-Honoré (M)⑦ Pyramides / (M)① Tuileries

2^e arrondissement

- MPC - 01 44 88 18 58 / 59 / 61 - fax : 01 44 88 18 18 - ciat02-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 44 88 18 58
18, rue du Croissant (M)③ Sentier - Bourse / (M)⑧⑨ Grands Boulevards

3^e arrondissement

- SPPAD - 01 42 76 15 36 - fax : 01 42 76 15 27 - sppad-up-msr@interieur.gouv.fr
- MPC - 01 42 76 13 23/22 - fax : 01 42 76 13 15 - ciat03-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 42 76 13 00
4 bis/6, rue aux Ours (M)④ Étienne Marcel / (M)⑪ Rambuteau

4^e arrondissement

- MPC - 01 40 29 22 07 / 08 - fax : 01 40 29 22 09 - ciat04-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 40 29 22 00
27, boulevard Bourdon (M)①⑤⑧ Bastille

5^e arrondissement

- MPC - 01 44 41 51 09 / 10 - fax : 01 44 41 51 89 - ciat05-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 44 41 51 00
4, place de la Montagne Sainte-Geneviève (M)⑩ Maubert-Mutualité

6^e arrondissement

- MPC - 01 44 41 47 64/65 - fax : 01 44 41 47 45 - ciat06-mpc@interieur.gouv.fr
14, rue de l'Abbaye (M)④ Saint-Germain-des-prés
- Commissariat central - 01 40 46 38 30
78, rue Bonaparte (M)④ Saint-Sulpice

7^e arrondissement

- MPC - 01 44 18 69 29 / 31 - fax : 01 44 18 69 24 - ciat07-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 44 18 69 07
9, rue Fabert (M) (B) / (RE) (C) Invalides

8^e arrondissement

- MPC - 01 44 90 82 81 / 72 - fax : 01 44 90 82 70 - ciat08-mpc@interieur.gouv.fr
1, rue de Lisbonne (M) (3) Europe / (M) (3) Villiers / (M) (9) Saint-Augustin
- Commissariat central : 01 53 76 60 00
1, avenue du Général Eisenhower (M) (12) Champs-Élysées-Clémenceau

9^e arrondissement

- MPC - 01 44 83 80 96 / 41 - fax : 01 44 83 80 72 - ciat09-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 44 83 80 80
14 bis, rue Chauchat (M) (8) (9) Richelieu-Drouot

10^e arrondissement

- MPC - 01 53 19 46 67 / 68 - fax : 01 53 19 43 53 - ciat10-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 53 19 43 10
26, rue Louis Blanc (M) (7) (7)bis Louis-Blanc

11^e arrondissement

- MPC - 01 53 36 26 01 / 02 / 03 - fax : 01 53 36 26 12 - ciat11-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 53 36 25 00
12/14, passage Charles-Dallery (M) (8) Ledru-Rollin / (M) (9) Voltaire

12^e arrondissement

- MPC - 01 44 87 51 19 / 20 - fax : 01 43 45 34 56 - ciat12-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 44 87 50 12
80, avenue Daumesnil (M) (11) (RE) (A) (D) Gare de Lyon

13^e arrondissement

- MPC - ciat13-mpc@interieur.gouv.fr

14^e arrondissement

- MPC - 01 53 74 14 13 - fax : 01 53 74 13 05 - ciat14-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 53 74 14 06
114/116, avenue du Maine (M) ① Gaîté

15^e arrondissement

- MPC - 01 53 68 82 27 / 28 - fax : 01 53 68 82 05 - ciat15-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 53 68 81 00
250, rue de Vaugirard (M) ⑫ Vaugirard

16^e arrondissement

- MPC - 01 55 74 50 58 / 69 - fax : 01 55 74 50 54 - ciat16-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 55 74 50 00
62, avenue de Mozart (M) ⑨ Ranelagh

17^e arrondissement

- MPC - 01 44 15 83 30/31 - fax : 01 44 15 83 22 - ciat17-mpc@interieur.gouv.fr
46, bd Bessière (M) ⑬ Porte de Clichy
- Commissariat central - 01 44 90 37 17 - 19/21,
rue Truffaut (M) ② Place de Clichy ou Rome

18^e arrondissement

- MPC - 01 53 41 51 45 / 47 / 46 - fax : 01 53 41 50 80 - ciat18-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 53 41 50 00
79/81, rue de Clignancourt (M) ④ Marcadet-Poissonniers

19^e arrondissement

- MPC - 01 55 56 58 60 / 61 / 62 - fax : 01 55 56 58 58 - ciat19-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 55 56 58 00
3/5, rue Erik Satie (M) ⑤ Ourcq

20^e arrondissement

- MPC - 01 44 62 49 80 - fax : 01 44 62 83 60 - ciat20-mpc@interieur.gouv.fr
- Commissariat central - 01 44 62 48 00
3/7, rue des Gâtines (M) ③ / ③^{bis} Gambetta



www.prefecturedepolice.fr

Retrouvez la préfecture de Police sur la toile :
www.prefecturedepolice.fr

via son application mobile : Préf.Police

et également sur les réseaux sociaux :



Informations valables au 01 09 13 sous réserve de modifications ultérieures

Préfecture de Police - service de la communication
ppservicecom@interieur.gouv.fr

Annexe 11

Enquête UE Kids – 2010.

PRINCIPAUX RESULTATS

L'enquête EU kids online

- Ce rapport présente les premiers résultats d'une enquête originale qui a été conçue et réalisée par le réseau scientifique européen *Eu Kids Online*. Elle a été financée par le programme de la Commission Européenne *Safer Internet*, afin de produire des données pouvant servir de base aux politiques publiques en matière de sécurité de la navigation en ligne,
- **Un échantillon aléatoire et stratifié composé de 25.142 enfants** de 9 à 16 ans, utilisateurs d'internet, ainsi que leurs parents, a été interrogé au cours du printemps et de l'été 2010 dans 25 pays européens.
- **L'enquête s'est penché sur les risques en ligne suivants:** la pornographie, le harcèlement, la réception de messages à caractère sexuel, les contacts avec des inconnus, les rencontres dans la vie réelle avec ces inconnus, la lecture de contenus dangereux, le détournement de données personnelles.
- Dans ce rapport, le terme **"enfants" renvoie aux internautes européens âgés de 9 à 16 ans**. 'Utiliser internet' renvoie à tous les supports et à tous les lieux d'utilisation.

Usages d'internet et activités en ligne

- **L'usage d'internet fait désormais partie de la vie quotidienne des enfants.:** 93% des 9-16 ans vont en ligne au moins une fois par semaine (et 60% tous les jours ou presque tous les jours)
- **Les enfants vont en ligne de plus en plus jeunes** –l'âge moyen au premier accès est de 7 ans au Danemark et en Suède, et de 8 ans dans plusieurs autres pays d'Europe du Nord. Dans l'ensemble des pays, un tiers des 9-10 ans qui utilisent internet vont en ligne tous les jours, ce pourcentage monte à 80% chez les 15-16 ans.
- Internet est le plus souvent utilisé à la maison (87%), puis à l'école (63%). Mais **les accès à internet se diversifient** – 49% l'utilisent dans leur chambre à coucher et 33% via un téléphone mobile ou un autre appareil portable. L'accès par un appareil portable est le fait de plus d'1 enfant sur 5 en Norvège, Suède, Royaume Uni et Irlande.
- **Les enfants ont une série d'activités en ligne variées et potentiellement bénéfiques:** les 9-16 ans utilisent internet pour le travail scolaire (85%), pour jouer à des jeux (83%), regarder des vidéo clips (76%) et pratiquer la messagerie instantanée (62%). Un plus

petit pourcentage met en ligne des images (39%) ou des messages (31%) destinés à être partagés avec d'autres, utilisent une webcam (31%), vont sur des sites de partage de fichiers (16%) ou un blog (11%).

- **59% des 9-16 ans ont un profil sur un réseau social** –dont 26% des 9-10, 49% des 11-12, 73% des 13-14 et 82% des 15-16 ans. Les sites sociaux sont particulièrement populaires aux Pays-Bas (80%), en Lituanie (76%) et au Danemark (75%), et le moins en Roumanie (46%), Turquie (49%), et Allemagne (51%).
- **Parmi les utilisateurs des sites sociaux, 26% ont un profil public** – ces pourcentage sont plus élevés en Hongrie (55%), Turquie (46%) et Roumanie (44%); 29% déclarent avoir plus de 100 contacts, mais beaucoup ont en bien moins.
- Parmi les utilisateurs des réseaux sociaux, 43% ont un profil privé avec un accès restreint à leurs "amis". 28% ont un profil en partie privé seulement, avec un accès aux amis de leurs amis. **On notera que 26% ont un profil public accessible à tout le monde.**

Les compétences digitales

- Il est probable que **les compétences en informatique et en mesures de sécurité croissent avec l'intensité des usages**. L'affirmation « je m'y connais plus en internet que mes parents » est jugée « très vraie » par un tiers des 9-16 ans (36%), un tiers (31%) la jugent « assez vraie » et un tiers (33%) « pas vraie ».
- **Les plus jeunes semblent manquer de compétences et de confiance**. Toutefois, la plupart des 11-16 ans (64%) sont capables de bloquer l'accès à une personne dont ils ne veulent pas recevoir de messages ou de trouver des conseils en ligne (64%). Environ la moitié sont capables de modifier leurs données personnelles sur leurs profils de sites sociaux (56%), comparer des sites pour évaluer leur qualité (56%) ou bloquer des spams (51%).

Les risques et leurs nuisances

Les risques ne se traduisent pas forcément par des conséquences négatives. On a demandé aux enfants internautes s'ils avaient rencontré des risques en ligne, et, quand c'était le cas, s'ils s'étaient sentis "tracassés". Le terme "tracassé" était défini ainsi: quelque chose "qui t'a fait te sentir mal à l'aise, perturbé, ou laissé penser que tu n'aurais pas dû voir cela". Les résultats variant selon l'âge et le sexe des enfants, les pays et le type de risque, les résultats globaux doivent donc être pris avec précaution.

- **12% des internautes européens âgés de 9 à 16 ans disent avoir été ennuyés ou tracassés par quelque chose sur internet.** Dont 9% des 9-10 ans. Toutefois, la plupart des enfants ne font pas état de problème ou d'inquiétude particulière à propos d'internet.
- **Les risques ne constituent pas forcément des expériences douloureuses ou angoissantes.** Par exemple, un huitième des enfants voient **des images sexuelles ou reçoivent des messages sexuels**, mais ils sont peu à estimer que c'est une expérience difficile.
- **En revanche**, être harcelé par des messages blessants ou agressifs est à la fois le risque le moins fréquent (un enfant sur vingt) et celui qui occasionne le plus de souffrance.
- **De plus, seulement 1 enfant sur 12 a rencontré en face à face une personne connue en ligne. D'après les enfants, ce risque est rarement vécu comme une expérience pénible.**
- Les garçons, surtout adolescents, sont plus exposés aux images sexuelles en ligne, alors que les filles sont significativement plus nombreuses à recevoir des messages agressifs ou blessants. Toutefois, **les filles sont généralement plus susceptibles d'être perturbées par les problèmes qu'elles rencontrent.**
- L'enquête s'intéresse à différents types de risques, comme on va le détailler. 41% des internautes de 9 à 16 ans ont connu au moins un de ces risques
- **Tous les risques augmentent avec l'âge** : 14% des 9-10 ans ont été confrontés à au moins un risque. C'est le cas de 33% des 11-12 ans, de 49% des 13-14 et de 63% des 15-16 ans.

Pornographie

- **14% des 9-16 ans ont vu, au cours des 12 derniers mois, des images à caractère ouvertement sexuel, "montrant par exemple des personnes nues ou des personnes faisant l'amour".**
- Parmi ceux qui ont vu ce type d'images sexuelles ou pornographiques, un enfant sur trois dit avoir été tracassé, et parmi ces derniers, la moitié (soit un sixième des enfants qui ont été exposés en ligne à des images pornographiques et environ 2% de l'ensemble des enfants) disent avoir été « assez » ou « très » perturbés par ce qu'ils avaient vu.
- **Si l'on considère l'ensemble des médias, 23% des enfants ont vu des contenus sexuels ou pornographiques durant les 12 derniers mois –l'internet étant devenu une source de pornographie aussi fréquente que la télévision, les films ou les vidéos**

- Les adolescents les plus âgés sont quatre fois plus nombreux que les plus jeunes à avoir vu des contenus pornographiques en ligne ou hors ligne, et ils ont vu en ligne des images sexuelles plus explicites. Mais, **les jeunes enfants se disent plus tracassés ou perturbés que les adolescents par ces images sexuelles vues sur Internet.**
- **53% de ceux qui ont été tracassés par la confrontation à des images sexuelles sur internet en ont parlé à quelqu'un quand cela leur est arrivé** : 33% en ont parlé à un ami, 25% à un de leur parent. 25% ont simplement arrêté d'utiliser internet pendant un moment, et très peu ont changé leur système de filtrage ou leur liste de contacts.

Le harcèlement

- **6% des 9-16 ans ont reçu des messages agressifs ou blessants et 3% en ont envoyé eux-mêmes.** Plus de la moitié de ceux qui ont reçu ce type de message disent s'être sentis « assez » ou « très » tracassés.
- 19% des enfants ont été menacés en ligne ou/et hors ligne (pour 6% en ligne), et 12% ont menacé quelqu'un en ligne et/ou hors ligne (pour 3% en ligne). **Il apparaît que les intimidations hors ligne sont plus fréquentes que les menaces sur internet.**
- La plupart des enfants qui ont reçu des messages internet agressifs ou blessants ont demandé de l'aide dans leur entourage. Un quart seulement n'en a parlé à personne. Les six dixième ont aussi eu recours à des stratégies en ligne : effacement des messages, filtrage pour bloquer l'expéditeur. Cette dernière stratégie est considérée par les enfants comme efficace.

Les messages sexuels

- **15% des 11-16 ans ont reçu des images ou des messages sexuels dans des échanges peer to peer et 3% disent avoir envoyé ce type de message.**
- Presque un quart de ceux qui ont reçu ce type de message se disent avoir été perturbés, dont la moitié « assez » ou « beaucoup » –soit un huitième de ceux qui ont reçu ce type de message ou presque 2% de l'ensemble des enfants.
- **40% de ceux qui ont été tracassés par ces messages sexuels ont bloqué la personne qui les leur envoyait, ou les ont effacés (38%).** Dans la plupart des cas, les enfants disent que cette réaction a aidé à gérer la situation. De telles réponses doivent être encouragées auprès de plus d'enfants.

Rencontrer dans la vie réelle des personnes connues en ligne

- La communication en ligne avec des inconnus est le risque le plus répandu. C'est le cas de 30% des internautes de 9-16 ans qui disent avoir déjà communiqué sur Internet avec quelqu'un qu'il ne connaissait pas dans la vie réelle, une expérience qui peut être vécue comme risquée mais aussi comme amusante.
- **Il est beaucoup plus rare que les enfants rencontrent ces contacts. 9% des enfants ont rencontré en face à face une personne connue en ligne l'année précédant l'enquête. 1% des enfants (ou un sur neuf de ceux qui ont fait de telles rencontres) l'ont vécu comme une expérience perturbante.**
- Bien que les 9-10 ans soient les moins nombreux à avoir pratiqué ce genre de rencontre, ils sont les plus nombreux à avoir été perturbés par la rencontre (31% de ceux qui ont pratiqué ce type de rencontre hors ligne)

Les autres risques

- Le second risque le plus répandu est l'exposition à des messages dangereux mis en ligne par des internautes. Il concerne **21% des 11-16 ans : messages de haine (12%), pro anorexiques (10%), appels à l'automutilation (7%), à la prise de drogues (7%) ou au suicide (5%).**
- **9% des 11-16 ans ont connu des abus de leurs données personnelles – abus sur le mot de passe (7%) ou sur des informations personnelles (4%), vol d'argent en ligne (1%).**
- **30% des 11-16 ans évoquent des expériences « fréquentes » ou « relativement fréquentes » liées à un usage excessif d'internet (i.e. négliger ses amis, problèmes de sommeil ou à l'école).**

Différences selon les pays

- **La comparaison entre les pays montre que les chances d'être confronté à des risques en ligne touchent six enfants sur dix en Estonie, Lituanie, Norvège, République Tchèque et Suède.** C'est en Italie, en Turquie et au Portugal que les chances sont les plus faibles.
- Les enfants sont plus nombreux à dire s'être sentis inquiets à la suite d'un problème sur Internet au Danemark (28%), Estonie (25%), Norvège et Suède (23%), Roumanie (21%). Ils sont les moins nombreux dans ce cas en Italie (6%), Portugal (7%) et Allemagne (8%)

- Plus les enfants d'un pays utilisent internet, plus ils disent avoir affronté des risques. Toutefois, la croissance des usages se traduit aussi par de meilleures compétences.
- C'est en Lituanie, République tchèque, Estonie, France et Suède que la gamme des activités pratiquées par les internautes est la plus large. C'est en Irlande et Turquie qu'elle est la moins étendue.

La connaissance des parents

- **Les parents des enfants qui ont rencontré un risque en ligne ne le savent souvent pas.**
- 40% des parents des enfants qui ont vu des images sexuelles pensent que cela ne leur est pas arrivé; il en est de même pour 56% des parents dont les enfants ont reçu des messages agressifs
- 52% des parents dont les enfants ont reçu des messages sexuels et 61% des parents dont les enfants ont rencontré en face à face une personne connue par internet ne le savent pas
- Bien que l'incidence de ces risques soit faible, la sous estimation par les parents est considérable.

La médiation parentale

- **La plupart des parents (70%) parlent avec leurs enfants de ce qu'ils font sur internet, et restent à côté d'eux quand ils sont en ligne (58%). Mais, selon les enfants, 13% des parents n'ont aucune activité de médiation**
- **Plus de la moitié des parents (56%) donnent à leurs enfants des conseils sur comment se comporter avec les autres en ligne, ou discutent avec eux de ce qui pourrait les inquiéter (52%). Un tiers des parents ont déjà aidé leurs enfants quand quelque chose n'allait pas (36%).**
- Les parents restreignent aussi la diffusion des données personnelles (85%), le chargement vers un site (63%) et le téléchargement (57%)
- Un parent sur deux surveille les usages internet de leur enfant après coup, c'est donc la stratégie la moins utilisée par rapport aux formes de médiation positives, aux conseils de sécurité ou au fait d'établir des règles d'usage d'internet.
- **L'usage de dispositifs techniques de contrôle est relativement faible: un peu plus du quart (28%) des parents bloquent ou filtrent certains sites ou regardent l'historique des sites consultés par leurs enfants (24%).**
- Les enfants, comme les parents, considèrent que la médiation est utile, surtout les 9-12 ans.

- La plupart des parents (85%) ont confiance dans leur rôle et pensent qu'ils peuvent aider leurs enfants si celui-ci a un problème en ligne. 79% des parents ont aussi confiance dans le fait que leurs enfants sont capables de se débrouiller, et 15% disent avoir changé leur mode de médiation à la suite d'un problème en ligne qui a tracassé leur enfant.
- Les deux tiers des enfants (68%) pensent que leurs parents en savent « beaucoup » ou « plutôt beaucoup » sur leurs usages d'internet. Mais 29% pensent qu'ils en savent peu et 8% très peu.
- Moins de la moitié des enfants (44%) pensent que la médiation parentale limite leurs activités en ligne et 11% qu'elle les limite beaucoup. Dans certains pays (Turquie, Irlande et Bulgarie) les enfants se sentent plus limités par la médiation parentale que dans d'autres (Hongrie, Pays Bas). 15% des enfants voudraient que leurs parents interviennent plus, et 12% moins.
- La plupart des parents (73%) pensent qu'il est « peu probable » ou « pas du tout probable » qu'il arrive quelque chose à leur enfant sur Internet dans les six mois à venir.

Les autres sources de conseil sur la sécurité

- **Environ la moitié des enfants pensent que leurs enseignants se préoccupent des usages d'internet de façon correcte et 73% des enfants disent qu'ils pratiquent certaines formes de conseil quand on fait appel à eux.**
- **Les différences selon l'âge sont importantes : l'engagement des enseignants est plus faible auprès des 9-10 ans.**
- Il y a de grandes différences dans l'engagement des enseignants selon les pays avec aux deux extrêmes, 97% des professeurs impliqués en Norvège et 65% en Italie.
- Les trois quarts des enfants (73%) disent que leurs pairs les ont aidés pour internet.
- Les pairs sont plus souvent mobilisés pour des aides concrètes comme trouver quelque chose quand on n'y arrive pas.
- **44% des enfants disent qu'ils ont reçu des conseils de leurs amis pour éviter les risques et 35% disent avoir donné des conseils.**
- **En ce qui concerne les conseils pour la sécurité, les parents viennent en tête (63%), suivis par les enseignants (58%), et enfin les groupes de pairs (44%).**

- Mais pour les adolescents les plus âgés et ceux d'origine sociale populaire, les conseils viennent plus souvent des enseignants que des parents
- Les autres membres de la famille sont en général aussi importants que les groupes de pairs lorsqu'il s'agit de trouver des conseils pour une navigation sûre (47%)
- Les informations venues des mass media sont peu utilisées (20%) et les conseils en ligne encore moins (12% des enfants seulement ont été chercher un conseil sur un site web).
- Les parents s'informent eux-mêmes principalement auprès de leur famille et de leurs amis (48%), puis des médias traditionnels (32%), puis de l'école de leur enfant (27%), et enfin auprès des fournisseurs d'accès (22%) ou des sites web (21%).
- **Seulement 9% des parents disent qu'ils ne souhaitent pas avoir plus d'information sur les questions de sécurité sur internet. Beaucoup de parents voudraient au contraire être mieux informés qu'ils ne le sont déjà par leur famille ou amis, l'école des enfants, les sites web, et, dans une moindre mesure, les fabricants ou marchands.**

Recommandations de politique publique

Ces résultats ont des conséquences en termes de politiques publiques:

- **La conscience des problèmes de sécurité en ligne par les parents** pourrait être améliorée en encourageant un dialogue entre enfants et parents sur les risques que peuvent rencontrer les jeunes sur internet.
- **Etant donné que les parents citent l'école de leur enfant comme source préférée d'information sur les questions de sécurité internet**, de plus grands efforts devraient être fournis par le secteur éducatif. D'autre part, sachant que les outils de sécurité fournis par l'industrie sont peu utilisés par les parents, les industriels devraient améliorer leur diffusion, leur fiabilité et leur facilité d'usage.
- Comme l'usage d'internet est devenu plus personnel, le rôle de médiation des parents et enseignants est plus difficile. **L'industrie doit donc prendre plus de responsabilités** pour connaître les risques encourus et élaborer les outils de sécurité nécessaires. Les outils techniques de blocage et filtrage et des moyens de rapporter les incidents sont au cœur du système de protection des jeunes, leur existence doit être mieux connue et leur accès plus facile pour les enfants comme pour les parents.

- **Les enfants** sont aussi plus responsables de leur propre sécurité : les campagnes d'information devraient donc chercher à leur donner confiance et à développer leur sens civique numérique. Les enfants doivent être encouragés à avoir une attitude responsable et à prendre en main leur propre sécurité.
- Étant donné que beaucoup d'enfants ont répondu ne pas avoir rencontré de problèmes sur internet, et que très peu de ceux qui en ont rencontré déclarent avoir été inquiets, les futures politiques de sécurité devraient se concentrer sur les catégories les plus fragiles, **et tout spécialement les plus jeunes des internautes**. Il faut prendre en compte des utilisateurs beaucoup plus jeunes, dès le niveau de l'école primaire.
- Il faut continuer à mettre l'accent sur le **développement des compétences digitales** afin que tous les enfants atteignent un niveau minimum standard, et pour éviter qu'il n'existe des enfants sans compétences. Ce qui suppose aussi de chercher à élargir la gamme des activités pratiquées sur internet : trop peu d'enfants utilisent ses capacités créatives.
- De plus, comme moins de la moitié des 9-16 ans –et encore moins chez les plus jeunes- se disent très satisfaits du volume d'offre en ligne qui leur est accessible, il faut inciter les acteurs de l'internet à **développer des contenus appropriés plus accessibles**, surtout pour les enfants appartenant à de petites communautés linguistiques.

Note sur la méthodologie

- Ce rapport résulte du travail du réseau **EU Kids Online**, coordonné par la London School of Economics avec des équipes de recherche propres dans chacun des 25 pays sous le contrôle d'un comité d'experts internationaux.
- Des premiers résultats de cette recherche ont été présentés au Safer Internet Forum le 21/10/2010. Le présent rapport présente les résultats complets sur l'ensemble des pays
- **Les pays concernés par l'enquête sont:** Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lituanie, Norvège, Pays Bas, Pologne, Portugal, République Tchèque Roumanie, Slovaquie, Suède, Turquie et Royaume Uni. Sauf dans le cas où le nom du pays est spécifié, les résultats concernent des moyennes sur l'ensemble des pays.

- Comme on le sait, il est difficile de mesurer les aspects privés ou les inquiétudes liés aux expériences des enfants. Le questionnaire a été administré en face à face et à domicile. Il comprenait une section auto administrée, pour les question sensibles dont les réponses ne devaient pas être entendues par les parents, d'autres membres de la famille ou l'enquêteur.
- Pour des détails complets sur la méthodologie, les aspects techniques du terrain, et les pratiques éthiques, voir www.eukidsonline.net.

Annexe 12

Affiches de prévention de l'Éducation Nationale 2014-2015.

FLAGRANT DÉLIT DE CYBERSEXISME !



**SUR INTERNET AUSSI
LE SEXISME EST UNE VIOLENCE.
REFUSONS DE LE PARTAGER !**

© 2014-2015 Les France

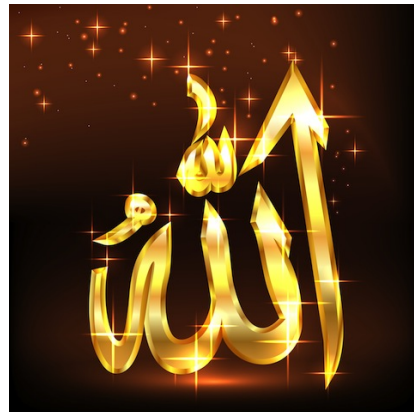


AGISSONS SUR STOP-CYBERSEXISME.COM



Annexe 13

Exemples : SMS, MMS et images échangées 2014.





**Je Ne
Suis Jamais Seul
parce qu'
ALLAH Est
Toujours Avec
Moi ❤️**