Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN

« SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION »

Internet et les préadolescents : quels usages ?

Approche visuelle et participative

Présentée et soutenue publiquement le 10 décembre 2013 par

Laura JANKEVICIUTE

Sous la direction de Thierry LANCIEN, Professeur émérite

Membres du jury :

Anne BEYAERT-GESLIN, Professeur, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

Yves CHEVALIER, Professeur émérite, Université de Bretagne Sud

Thierry LANCIEN, Professeur émérite, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

Yves WINKIN, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon

A ma grand-mère,

Remerciements

Au terme de ces quatre années de travail, nos remerciements vont tout d'abord, naturellement et spontanément, à Monsieur le Professeur Thierry Lancien, notre directeur de thèse, pour sa disponibilité, sa confiance, ses conseils précieux qui ont été déterminants pour nous. Grâce à notre collaboration aussi stimulante qu'amicale cette thèse a été une aventure scientifique profondément humaine et inoubliable.

Nous remercions les chefs d'établissement des collèges choisis pour l'enquête, qui nous ont permis de mener à bien notre investigation en acceptant notre présence dans leurs établissements respectifs. Nos remerciements vont aussi aux documentalistes et aux professeurs de ces collèges, particulièrement à Mme Dominique Boudry, Mme Sophie Jeanjean et Mme Fabienne Schuller, qui ont collaborées avec nous durant l'organisation de notre étude et durant la rédaction de notre thèse.

Nous exprimons toute notre gratitude à notre université qui a financé cette thèse ainsi qu'à notre laboratoire de recherche MICA qui a collaboré pour nos déplacements aux conférences internationales qui nous ont extrêmement enrichies.

Nous adressons des remerciements tout particuliers à M. et Mme Auger, nos chers amis, qui ont accepté de nous consacrer du temps pour la correction et la relecture attentive de ce travail. Qu'ils soient remerciés pour leur accueil, leur gentillesse, leur souplesse, leur compréhension, et surtout pour leur soutien qui a rendu les moments d'hésitation moins difficiles.

Cette grande aventure n'aurait pu aboutir sans le soutien constant de notre famille qui, bien que loin de nous physiquement, en Lituanie, était toujours présente dans notre cœur et dans nos pensées. Merci à Thomas, d'avoir encouragé l'étape finale de la thèse, la rédaction, sachant dédramatiser les derniers et les plus importants instants de doute. De chaleureux remerciements à tous mes amis de Lituanie et des autres pays du monde pour leurs encouragements et leurs « Alors, c'est fini ? », également, merci à mes amis d'ici, doctorants ou déjà docteurs, pour leurs « Ça avance bien ? » et nos échanges fructueux.

Enfin, merci à tous ces préadolescents qui ont accepté de participer dans notre recherche et qui ont enrichi notre parcours, scientifique, professionnel, mais aussi humain.

Table des matières

Introduction générale 9

Première partie. Objet, public, étude 21

Introduction 21

1.1. Usages d'Internet : notre objet d'étude 23

1.1.1. Notre objet dans le panorama d'études récentes : enfants, adolescents, jeunes et nouveaux médias 23

1.1.2. Positionnement pour étudier les usages d'Internet 46

1.2. Public des preadolescents 62

1.2.1. Définir et caractériser les préadolescents 63

1.2.2. Étudier les préadolescents 73

1.3. Protocole de la recherche 89

1.3.1. Terrain : contextes et modalités d'investigation 89

1.3.2. Méthodologie visuelle 99

1.3.3. Modalités du recueil de données 124

1.3.4. Analyse des données 159

Conclusion 164

Deuxième partie. Contextes d'usages d'Internet 169

Introduction 169

2.1. Espaces 169

2.1.1. Internet au collège 170

2.1.2. Espaces « nomades » 179

2.1.3. Autres lieux de connexion 184

2.1.4. Internet à la maison 190

2.2. Temporalités 207

2.2.1. Insertion d'Internet dans les temporalités quotidiennes des préadolescents 207

2.2.2. Durée des connexions d'internet 216

2.2.3. Parents – contrôleurs des temporalités numériques 226

2.3. Acteurs 234

2.3.1. Relations avec les parents 234

2.3.2. Relations avec la fratrie 249

2.3.3. Protéger sa « vie numérique » des autres 259

Conclusion 266

Troisième partie. Usages d'Internet des préadolescents 273
Introduction 273
3.1. Usages d'Internet : parcours individuels 276
3.1.1. Répartition des usages 277
3.1.2. Usages d'Internet : âge et genre 284
3.2. Fonction communicationnelle 289
3.2.1. Entre anciens et nouveaux modes d'échange sur Internet 291
3.2.2. Dynamiques sociales des préadolescents sur *Facebook* 327
3.3. Identité numérique et préadolescents 349
3.3.1. Narration de soi sur *Facebook* 351
3.3.2. Blog – technologie démodée de soi 369
3.4. Prolongement des pratiques culturelles, sportives et médiatiques sur Internet 383
3.4.1. Pratiques culturelles en ligne 385
3.4.2. Activités numériques liées aux pratiques sportives 422
3.4.3. Pratiques médiatiques en ligne 428
3.5. Usages ludiques d'Internet 437
3.5.1. Jouer en ligne 439
3.5.2. Sociabilité à travers le jeu 446
3.5.3. Production de soi dans le jeu 453
3.5.4. Jeu et simulation de vie 458
3.6. Recherche d'information en ligne 464
6.1. Recherche des informations formelles 466
6.2. Recherche des informations informelles 477
Conclusion 489
Conclusion générale 498
Bibliographie thématique 523
Annexes 523

Introduction générale

Depuis déjà trente ans la révolution numérique, qui touche aujourd'hui tous les secteurs, continue à changer notre vie. « À l'école, comme dans tous les actes de la vie sociale, les technologies de l'information et de la communication ont pris une place croissante que personne ne songe désormais à contester »[1]. Cette révolution s'adresse à une nouvelle forme d'intelligence qui résulte d'un environnement tout en images où l'écran joue un rôle considérable. Il y a douze ans, dans son essai *Digital Natives, Digital Immigrants*[2], Marc Prensky a constaté que la nouvelle génération (angl. *Generation Digital Natives*) était différente. Ces jeunes ont grandi avec les outils numériques, donc ils pensent et assimilent l'information d'une autre façon. De nos jours ces attitudes deviennent un sujet d'importance car les manières dont les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes s'approprient les technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC) révèlent une nouvelle forme de culture. Chaque jour de nouveaux dispositifs multimédias, des équipements, des services en ligne et leurs usages se multiplient. Aujourd'hui les pratiques culturelles des jeunes sont de plus en plus fortement orientées vers les écrans et nous nous rendons compte que les activités numériques font apparaître de nouveaux modes de vie qui doivent être analysés sous différents aspects.

Racines de notre recherche

Ce sont les projets ayant pour objectif de lutter contre le déclin de la lecture chez les enfants et les préadolescents lituaniens qui nous ont poussée à nous intéresser à l'objet de notre thèse, les usages d'Internet de la génération d'aujourd'hui. En 2007-2008 avec nos collègues de licence en Édition de livres à l'Université de Vilnius nous avons mené un projet *Tarp eilučių* (fr. *Entre les lignes*) qui avait pour le but de créer un club virtuel de lecture et de loisirs créatifs pour un public âgé de 8 à 12 ans. Notre initiative était financée par le Ministère de la Culture et l'une des maisons d'édition de Lituanie et nous avons pu réaliser plusieurs rencontres avec les enfants pour promouvoir la lecture. Nous avons visité beaucoup d'écoles primaires, de librairies, de bibliothèques, de maisons des enfants orphelins dans tout le pays. Concerts, projections vidéo, ateliers créatifs…. Durant ces rencontres nous avons remarqué

[11] GRANIER François et LABRÉGÈRE Roland. *L'École au défi du numérique : Pour une éducation citoyenne.* Dijon : Éditions Raison et Passions, 2012, p. 98.
[2] PRENSKY Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, 2001, vol. 9, n° 5. Disponible sur : http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Consulté le 11 janvier 2013).

que la génération actuelle est douée en informatique, qu'elle se sert souvent d'Internet et que les nouvelles formes d'activités en ligne attirent rapidement son attention. Pour entretenir les contacts avec les enfants et continuer nos actions à distance, nous avons réalisé un site Internet avec trois personnages dans lequel nous avons publié différents articles, des histoires, des commentaires sur les livres pour la jeunesse. La possibilité d'interagir (laisser des avis, écrire des lettres dans les boites emails des personnages, participer aux différents concours, publier des dessins) a eu beaucoup de succès. Les informations interactives sur la littérature déjà existante et les aventures des trois personnages inventés mises en ligne fascinaient les enfants. Nous avons eu de nombreuses réactions qui illustraient l'intérêt du public enfantin pour les technologies de l'information et de la communication. Plusieurs nouveaux projets autour des espaces culturels en ligne sont nés dans notre tête mais nous étions conscients que pour les réaliser il fallait tout d'abord connaitre le public des enfants et des préadolescents, ses pratiques numériques, les habitudes qu'ils exercent devant leurs petits et leurs grands écrans. C'est pour cette raison que nous nous sommes orientée vers la recherche scientifique.

Cet intérêt nous a menée jusqu'en France. Suite au concours organisé par l'Ambassade de France en Lituanie, nous avons bénéficié d'une bourse (BGF) pour effectuer les études de Master 2 (recherche) en Sciences de l'Information et de la Communication (parcours « Medias, nouvelles technologies et sociétés ») à l'Institut des Sciences de l'Information et de la Communication (ISIC) de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Effectivement, les questions liées à la culture numérique des enfants étaient abordés dans notre mémoire intitulé *L'enfant et la lecture en ligne* dans lequel nous nous sommes intéressée particulièrement à l'influence des nouvelles technologies sur la pratique de la lecture.

Pour évaluer la situation des livres en ligne pour la jeunesse en France nous nous sommes rendue sur Internet. Cette investigation nous a permis de constater la pauvreté de cette offre au moment de la réalisation de notre thèse. Ensuite, nous avons choisi 6 livres en ligne pour le public de 8 à 12 ans et nous avons fait une analyse de leur contenu d'après les quatre principaux attributs du multimédia (*interactivité, hypertexte et hypermédia, multicanalité* et *multiréférentialité*)[3]. Cette analyse, grossière mais suffisante pour tracer les grandes tendances de ces produits, nous a permis d'affirmer que les livres en ligne (ou les sites qui représentent des livres et peuvent être nommés « livres en ligne ») n'étaient pas de haute qualité créative et n'exploitaient pas favorablement les caractéristiques du multimédia.

[3] LANCIEN Thierry. *Le multimédia.* Paris : CLE International, 1998, 128 p.

L'offre presque inexistante de livres en ligne pour la jeunesse nous a poussée à nous poser la question de savoir qui devait être chargé de leur création et de leur évolution. En traitant plus profondément du côté économique de l'univers virtuel nous avons découvert que les facteurs déterminants de l'économie numérique et ses dynamiques nécessitaient de sortir des schémas de fonctionnement de l'économie classique. Ces changements et l'instabilité économique ne poussent pas les éditeurs de livres traditionnels à s'engager vers l'édition de livres en ligne. La position du secteur privé a montré que le livre en ligne n'était pas un produit attirant ni au niveau culturel, ni au niveau économique.

En cherchant des réponses, nous avons découvert que pour l'instant les programmes qui sont lancés par les organismes publics ne comportaient pas de projets de création de livres en ligne pour la jeunesse. Les rencontres avec des auteurs et illustrateurs indépendants nous ont permis de constater que les créateurs actifs qui voulaient réaliser leurs projets et cherchaient des financements, pouvaient les trouver chez des organismes relevant d'autres domaines, surtout chez ceux qui étaient liés à l'audiovisuel. Nous avons constaté qu'il existait des programmes d'organismes publics européens (le Conseil de l'Union Européenne et l'Unesco) qui englobaient la création de contenus culturels, en utilisant les capacités des nouvelles technologies, et la formation de bonnes pratiques numériques. Des organismes européens qui promeuvent la créativité et l'innovation dans les domaines de l'éducation et de la culture sont prêts à soutenir de nouvelles formes de développement intellectuel. Cette constatation nous a permis de répondre à notre questionnement : des organismes publics de culture devraient être chargés de la création et du fonctionnement de livres en ligne. C'est leur rôle d'encourager les créateurs et de les soutenir car il est nécessaire de sensibiliser le public des enfants, des préadolescents et des adolescents et de leur proposer de nouveaux espaces virtuels pour une découverte plus attractive de la littérature, pour le développement de leur créativité et de leur intelligence.

Notre curiosité envers les problématiques liées aux dispositifs numériques en ligne et envers leurs usages par les publics d'enfants et de préadolescents nous a poussée à poursuivre nos études en doctorat. Nous avons voulu continuer sur la même piste et effectuer une étude sur la réception des ces espaces culturels en ligne. Le projet de départ de notre thèse avait pour but de répondre aux questions suivantes : Comment les nouvelles technologies changent-elles le rapport de la nouvelle génération à l'objet culturel ? et Comment l'objet culturel doit-il être présenté pour la génération *Digital Natives* ? « Les nouvelles technologies nous ont

condamnés à devenir intelligents »[4], - c'est ce que postule Michel Serres, philosophe et épistémologue français. Mais les informations qui circulent sur Internet, les activités proposées par un nombre important de créateurs et de producteurs en ligne sont-elles toujours intelligentes et viables ? De nouveaux dispositifs multimédias, de nouveaux équipements, de nouveaux services, de nouveaux usages se mettent en place et les projets se multiplient. Découvrir un monument, explorer la richesse d'une collection ou d'une exposition, retrouver ses séries télévisées préférées, consulter les fonds des bibliothèques, tout devient possible sur Internet. Aujourd'hui la numérisation, les créations de contenus culturels nomades, les visites virtuelles, les *podcast* et plusieurs autres inventions modifient l'accès au patrimoine, prolongent et créent les pratiques culturelles en ligne. Mais les espaces virtuels consacrés à la culture sont-ils nombreux ? Comment sont-ils ? Nous avons eu l'ambition d'évaluer l'efficacité, l'efficience et la cohérence des contenus culturels en ligne et ensuite de voir quelle place dans les usages des jeunes internautes occupe la consultation des sites qui leur sont destinés. Est-ce que les jeunes connaissent l'existence de ces espaces ? Comment les trouvent-ils et les perçoivent-ils ?

Durant la première année d'études de doctorat nous avons effectué la lecture de plusieurs sources sur l'appropriation d'Internet par le public qui nous intéresse. Puis nous avons rencontré le public des collégiens. Nous avons mené une pré-étude dans un collège public bordelais auprès de 40 élèves car nous avons voulu connaître les préadolescents, les observer, cerner les caractéristiques de ce public, tester différents modes d'organisation d'une étude, tenter des méthodes variées. Nous avons non seulement adopté différentes attitudes de recherche pour découvrir laquelle était la meilleure et la plus efficace pour nouer une relation avec ce public, mais nous avons pu également découvrir les différents aspects de notre objet, exprimés par notre public. Suite à cette pré-étude nous nous sommes rendue compte de notre méconnaissance des usages d'Internet en globalité chez les préadolescents, de leurs caractéristiques et de leur culture numérique en ligne. Pour nous positionner dans le champ d'études sur ce sujet et pour mesurer l'importance des usages spécifiques, nous avons ressenti le besoin de mener une étude anthropologique et d'acquérir les connaissances pour savoir comment Internet s'insère dans la vie du préadolescent et comment il se transforme en support polyvalent des activités numériques. Nous avons également constaté que notre projet d'évaluation des sites destinés à la culture était très ambitieux et demandait des connaissances

[4] SERRES Michel. *Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive* [audio conférence]. Paris, 2007. Disponible sur : http://interstices.info/jcms/c_33030/les-nouvelles-technologies-revolution-culturelle-et-cognitive (Consulté le 11 aout 2013).

et des savoirs informatiques que nous ne possédions pas. En outre, les lectures nous éloignaient de notre champ disciplinaire et questionnaient la pertinence de notre objet. Cela nous a amenée à apporter quelques modifications : élargir notre objet d'étude et notre problématique.

Mais mentionnons que nous n'avons pas totalement abandonné notre idée de départ : le questionnement sur la fréquentation et la perception des sites destinés à la culture chez les préadolescents sera abordé dans notre thèse mais différemment, en nous basant sur la parole libre de nos enquêtés qui dévoile le rôle de ces sites et leur importance dans l'ensemble des usages d'Internet. Notons que le contrat doctoral que nous avons obtenu pour la réalisation de cette thèse sur les usages d'Internet chez les préadolescents nous a permis de bien connaître ce public et leurs habitudes numériques. Nous sommes devenue en quelque sorte des experts en ce qui concerne leur culture numérique en ligne, ce qui nous permet ensuite de générer des idées liées à la création des espaces virtuels en liaison avec les pratiques culturelles réelles pour les publics d'enfants et de préadolescents. Précisons que nous conservons l'ambition de les réaliser dans nos futurs projets professionnels.

Délimitation de notre regard, questionnements et objectifs de notre travail

Selon Hervé Glevarec, « la notion de culture jeune laisse entendre qu'il y a des pratiques, des goûts, des objets, différents et nouveaux par rapport à ceux d'adultes »[5]. En observant les préadolescents d'aujourd'hui nous remarquons rapidement la fréquentation importante d'Internet. Nous voyons que ses usages numériques s'insèrent dans l'ensemble des activités culturelles et subculturelles spécifiques aux préadolescents. Pour déterminer notre regard et pour pointer les aspects qui nous intéressent dans l'analyse de l'objet de notre recherche, les usages d'Internet chez les préadolescents, nous nous appuyons sur la notion de culture numérique. En cherchant sa définition nous nous confrontons à la pluralité des termes apparus pendant les vingt dernières années : « culture virtuelle des cyber-sociétés » (Jones, 1998), « culture d'interface » (Johnson, 1999), « culture technique » et « culture informatique » (Millerand, Giroux et Proulx, 2001), « cyberculture » (Lévy, 2001), « culture de l'information » (Manovich, 2001), « culture d'Internet » (Castells, 2002) etc.

Notons que si tout d'abord la culture numérique désignait les nouveaux savoirs et savoir-faire en micro-informatique, c'est-à-dire les compétences techniques spécifiques aux

[5] GLEVAREC Hervé. *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial.* Ministère de la Culture et de la Communication : Paris, 2010, p. 77.

utilisateurs de systèmes informatisés (Proulx, 1987), les recherches faites depuis le milieu des années 90 dévoilent l'aspect social de ce phénomène. Par exemple, Josiane Jouët et Dominique Pasquier parlent de la « culture de l'écran » propre aux jeunes générations, qui recouvre les références pratiques, cognitives et symboliques qui sont mobilisées dans l'usage des artefacts à écran (Jouët et Pasquier, 1999). Les chercheuses remarquent que la présence d'écrans change leur relation au monde et à l'autre, qu'elle modifie la manière dont ils structurent leur sociabilité.

La façon de traiter la culture numérique avec son contexte social s'est fortement développée dans les discours scientifiques jusqu'à aujourd'hui. Pascal Lardellier dans son livre *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados* analyse la manière dont les ados s'approprient les technologies de l'information et de la communication. L'auteur indique que cette manière « relève bien d'une culture, puisque ces technologies ne sont pas pour eux des outils purement fonctionnels. Elles induisent une relation dynamique, permettant surtout le partage de contenus élaborés, et de quelque chose de plus. Elles se fondent sur des codes spécifiques, requièrent des compétences et se réfèrent à des valeurs, partagées par les membres de la communauté adolescente »[6].

Marc Deuze (Deuze, 2006) distingue trois caractéristiques de la culture numérique : la participation qui désigne le statut actif dans la construction du sens ; la remédiation qui est liée à la capacité non seulement d'adopter mais aussi de modifier et de manipuler les informations, (cela transforme aussi nos façons de comprendre la réalité) ; et le bricolage qui indique le démontage et l'assemblage (les processus personnalisés, continus et plus ou moins autonomes) de la réalité médiatisée. Notons encore les travaux d'Henry Jenkins qui analyse les changements de la sphère médiatique et dessine un modèle de la « culture de la convergence »[7] (Jenkins, 2006). Le chercheur souligne que chacun de nous construit sa propre mythologie à l'aide de morceaux et de fragments d'informations. Nous les extrayons du flux continu des médias qui nous entourent et les transformons en sources grâce auxquelles nous donnons un sens à notre vie quotidienne.

Suite à cette investigation terminologique, nous posons les questions suivantes : Comment le préadolescent se sert-il d'Internet pour construire sa propre « mythologie » ?

[6] LARDELLIER Pascal. *La pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006, p. 81.
[7] JENKINS Henry. *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide.* New York : New York University Press, 2006, 368 p.

Quelles sont les caractéristiques de la culture numérique en ligne des préadolescents ? Quelles formes prend-elle ? Quelle sorte de valeurs exprime-elle ?

Dans ses travaux sur les adolescents Michel Fize écrit : « l'adolescent n'a pas une culture ; il est une culture. Une façon d'être au monde, de voir ce monde, de s'y mouvoir. Culture par quoi il faut entendre un système d'idées, de projets, d'attitudes, particuliers qui la distinguent de la « culture adulte ». Culture au sens fort de mode de vie transcendant des clivages sociaux ou géographiques. Voilà pourquoi il faut parler de culture au singulier, même si, dans ses formes d'expression, elle est, individualisme oblige, tout à fait multiple. On peut donc parler d'un adolescent *way of life* »[8]. Nous reprendrons cette notion et l'appliquerons à notre public. Les préadolescents rencontrent les espaces d'Internet qui s'offrent à eux et il devient intéressant de voir quelle place ces usages prennent dans leur « *way of life* ».

Si les technologies, longtemps nommées nouvelles, désormais sont banalisées, la création continue de fonctionnalités et de services qu'elles offrent prouve l'apparition de nouveaux usages, ainsi que de nouvelles modalités des anciens usages. Avec le développement des nouveaux espaces et dispositifs en ligne, les usages significatifs se forment et s'enracinent dans la vie des préadolescents. Notre objectif de recherche est d'évoquer ces usages d'Internet des préadolescents âgés de 11 à 14 ans dans toute leur complexité d'une manière anthropologique et ethno-qualitative.

Notre recherche a pour but de caractériser les usages d'Internet chez les préadolescents. Notre thèse entend contribuer à la compréhension des nouvelles dynamiques sociales, culturelles et identitaires qui se créent à travers les dispositifs en ligne et se manifestent chez ce public. Nous nous poserons la question de savoir pourquoi les dispositifs sur Internet remportent un tel succès auprès du public des collégiens. Dans notre thèse l'accent est mis sur la manière dont les préadolescents, à travers leurs interactions numériques, jeux, conversations, comportements, routines, et ainsi de suite, construisent un espace social culturel en ligne et comment, à leur tour les différentes formes d'activités et d'expression influencent leur monde : quotidien, relations, identité.

En étudiant les usages d'Internet chez les publics jeunes nous nous rendons compte de l'existence de nombreux discours sur les « impacts ». Les uns portent sur les effets positifs d'Internet et sont nommés comme « techno-euphoriques », les autres sont plutôt « techno-

[8] FIZE Michel. *Les Adolescents*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2009, p. 55.

pessimistes » et relèvent le côté négatif. Ces discours s'infiltrent dans l'imaginaire de la société et forment des stéréotypes, par exemple sur la dangerosité liée à Internet ou sur les jeunes internautes « accros » à certains usages en ligne. Dans notre recherche nous voulons nous éloigner de ces discours, parfois très contradictoires, pour effectuer une analyse de la situation réelle. Notre ambition est de nous approcher au plus près du public des préadolescents et de voir ce qu'Internet représente pour eux. Quel est le lien entre ces discours « euphoriques » ou « pessimistes » et les vrais usages d'Internet chez les préadolescents ? Internet, n'est-il qu'une quête du divertissement et de l'évasion ? Aide-t-il à accomplir certaines tâches de la vie quotidienne de notre public ?

La diversité de dispositifs, de services, d'espaces en ligne, témoigne de la complexité de la réception. Internet devient un lieu où les jeunes usagers tentent de concilier les valeurs et les intérêts personnels. Leurs usages reflètent les différentes attentes face à Internet, liées à leurs propres représentations. Chaque jeune internaute les superpose et les combine à sa façon. Nous voyons le préadolescent comme un usager et stratège unique et nous nous demandons s'il est possible de distinguer différents types d'usagers et ensuite vu sous cet angle d'étudier les usages. Notre désir d'appréhender la réalité d'une manière libre et du point de vue des préadolescents nous confronte avec la question suivante : Comment étudier les usages d'Internet dans leur globalité ?

Notre recherche comporte également des questionnements sur la méthodologie de la recherche auprès de public de préadolescents. Comment étudier notre objet sans poser à nos interlocuteurs des questions trop proches de notre problématique pour ne pas les amener à confirmer nos *a priori* ? Quelle technique méthodologique permet de dévoiler la logique de pensée préadolescente ? Dans notre recherche nous avons privilégié les méthodes participatives basées sur une conception selon laquelle le chercheur doit amener le public à apporter des matériaux qu'il faudra ensuite expliquer afin d'en faire une analyse. Quels sont les principes de cette méthodologie ? Quels sont ses apports et ses limites ?

Notre positionnement interdisciplinaire

En ce qui concerne la détermination de la discipline des Sciences de l'Information et de la Communication, Yves Winkin a écrit en 2001: « des historiens vont par exemple travailler sur l'histoire de la presse parce qu'ils sont historiens. Et nous ne pourrons rien leur dire parce qu'ils jouissent d'une légitimité scientifique supérieure. Par contre, si nous sortons

des problématiques SIC traditionnelles, les grandes disciplines voisines nous accuseront de venir marauder sur leurs terres. C'est d'ailleurs un problème que l'on retrouve en France et ailleurs. Pour moi, la seule façon de réagir non défensivement consiste à investir dans d'autres disciplines. Je suis de ceux qui pensent que nous devons former les étudiants en double cursus. Il faut qu'ils aient au moins deux cordes à leur arc : les SIC et une discipline traditionnelle. Nous ne pouvons leur laisser croire que les sciences de la communication ont aujourd'hui un statut suffisamment autonome pour que l'on puisse se passer d'autres disciplines »[9]. Au fil des années les SIC ont acquis de plus en plus d'autonomie mais la remarque d'Yves Winkin reste toujours actuelle: les recherches de ce domaine se distinguent par un fort caractère interdisciplinaire.

Tout au long de notre recherche nous avons été confrontée à l'interdisciplinarité. D'un côté, pour comprendre notre objet et pour répondre à nos questionnements nous avons dû nous servir des connaissances des différents champs disciplinaires. D'un autre côté, l'interdisciplinarité des SIC nous a permis de construire une problématique croisée, issue d'une rencontre de domaines variés. La base théorique choisie illustre cet aspect dans l'approche que nous avons adoptée pour traiter les résultats recueillis sur le terrain. Les études récentes faites sur les TIC et les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes sont centrales dans notre cadre théorique. Elles ont été réalisées par des chercheurs venant de disciplines variées : SIC, Sociologie, Psychologie, Anthropologie, Sciences de l'Éducation. Les usages d'Internet et les compétences numériques ne se forment pas dans un face-à-face avec les dispositifs en ligne. Ils s'inscrivent dans un contexte social et culturel qui lui donne sens. Pour cela nous sommes à la croisée des recherches sur les préadolescents âgés de 11 à 14 ans, leur quotidien et leurs loisirs, la famille et l'école, la construction d'une socialisation juvénile à travers les nouvelles technologies.

La rencontre d'Internet et des préadolescents, notre objet de recherche, ouvre des perspectives de réflexion qui touchent à différents domaines d'étude, à leurs axes spécialisés, par exemple sociologie de l'enfance, sociologie des pratiques culturelles, sociologie des médias, anthropologie des usages sociaux et culturels, anthropologie de la communication, psychologie de l'adolescence, psychologie environnementale, éducation aux médias etc. En assemblant ces approches nous avons eu pour but de montrer que l'articulation de tous ces concepts et hypothèses d'origines variées constitue une véritable originalité des SIC.

[9] WINKIN Yves. La recherche en communication en Belgique francophone. In *MEI*, n° 14, 2001, p. 95.

Présentation de notre thèse

Notre travail et notre réflexion seront présentés en trois parties.

Dans la première partie de la thèse nous nous attacherons à présenter au lecteur le panorama des études réalisées sur le rapport entre les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes et les technologies de l'information et de la communication. Cette démarche permettra d'identifier une série de questionnements soulevés par les usages des TIC et de nous situer dans cette variété, à la fois des objets de recherches, des problématiques développées, et des positions théoriques qui les fondent. Ensuite, nous poserons les questions suivantes : Comment décrypter les usages d'Internet ? Quelle approche faut-il adopter pour comprendre le rapport de l'individu avec l'ordinateur connecté à Internet dans sa globalité ? Nous aborderons les tendances des *Internet Studies* en France pour expliquer les raisons qui nous ont poussée à choisir l'approche d'appropriation sociale pour étudier notre objet. Cette approche sera présentée ultérieurement. Nous évoquerons le quotidien et la figure d'usager dont l'analyse, selon nous, est cruciale pour comprendre la complexité de la notion d'usage.

Dans cette partie nous nous intéresserons également au public des préadolescents. Nous chercherons la définition de la préadolescence. Les premières observations sur le terrain nous amèneront à comprendre que le travail scientifique auprès de collégiens nécessite des précautions spécifiques. Pour cela, après avoir distingué les caractéristiques principales des préadolescents, nous explorerons les spécificités d'organisation d'une étude avec les préadolescents : leur statut d'acteurs sociaux, la recherche du « point de vue » des préadolescents, le terrain et la variété des approches et stratégies méthodologiques appliquées dans le travail avec ces publics.

Ensuite, nous décrirons brièvement notre terrain. Nous ferons part de nos considérations méthodologiques pour déboucher sur la présentation d'un protocole de recherche que nous avons éprouvé sur le terrain. En décrivant notre conception méthodologique, nous présenterons au lecteur le courant des *Visual Methdologies* et nous nous orienterons vers l'un de ses axes, les méthodes visuelles participatives, et les études qui nous ont incitées à les choisir et à les appliquer pour notre travail avec les préadolescents. Nous évoquerons les modalités de recueil des données, la création des réalisations visuelles et l'entretien mené avec la technique de « dessin/collage élicitation ». L'approche d'analyse que nous avons appliquée pour répondre à notre problématique sera également abordée.

Dans les deux parties suivantes nous explorerons les résultats de notre étude.

Dans le cadre de la deuxième partie, une série d'interrogations sera posée : Quels sont les espaces où les collégiens surfent sur Internet ? Quelle est la durée des connexions, leurs rythmes : leurs horaires et la fréquence ? Comment Internet modifie-t-il les relations entre parents et enfants ? Entre fratrie ? Quelles stratégies les préadolescents appliquent-ils pour protéger leur vie numérique des différents membres de la famille ?

Cette partie de la thèse se déclinera en trois chapitres thématiques. Tout d'abord nous aborderons les espaces d'Internet moins fréquents (école, espaces publics et espaces « nomades »). Nous nous orienterons ensuite vers les espaces privés depuis lesquels la quasi-totalité des connexions à Internet s'établit. Dans le chapitre suivant nous traiterons des temporalités et des rythmes des activités numériques établis depuis la sphère privée. Nous analyserons l'insertion d'Internet dans le quotidien des préadolescents, la durée des connexions, leurs horaires et leur fréquence, la question de l'addiction et la position des parents vis-à-vis des temporalités des actions numériques. Et finalement, dans le troisième chapitre de la deuxième partie nous nous intéresserons aux particularités qui se manifestent dans les relations avec différents membres au sein de la famille durant les usages d'Internet.

La troisième partie de la thèse portera sur le contenu des usages. Nous commencerons cette partie avec des constatations sur les parcours très variés et très individuels des jeunes usagers d'Internet. C'est grâce à des images des préadolescents que nous aborderons brièvement la répartition des usages qui nous permettra de présenter les usages riches, restreints et répartis; et les tendances selon les variables de l'âge et du sexe qui montreront quels sont les usages chez les petits et les grands, filles et garçons. Nous insisterons sur la diversité des profils et nous nous pencherons sur l'étude des types d'usages (et non pas d'usagers) qui nous permettra d'effectuer une analyse approfondie et nuancée des résultats de notre étude.

Dans le deuxième chapitre de la troisième partie nous tenterons de répondre à la question suivante : Comment, à l'aide des différents dispositifs sociotechniques en ligne, les préadolescents se socialisent-ils ? Nous examinerons la fonction communicationnelle d'Internet chez les collégiens rencontrés et nous soulignerons le fait qu'Internet incarne une arène d'expression chez les préadolescents, engendre plusieurs affects et incite le désir de la joignabilité permanente. Puis nous analyserons également la construction d'identité numérique chez les préadolescents qui est étroitement liée avec les échanges en ligne. Nous découvrirons que cette identité est très dynamique, changeante et expressive. Les discours des collégiens nous amènerons à analyser la manière dont les préadolescents d'aujourd'hui

dévoilent leur identité sur *Facebook* et sur les blogs. Nous verrons quelle image les jeunes internautes ont d'eux-mêmes et quelle représentation ils souhaitent communiquer aux autres.

En considérant Internet comme une fenêtre culturelle nous évoquerons les spécificités des pratiques culturelles en ligne. Usages musicaux, lecture en ligne, usages amateurs de vidéo, fréquentation des sites des musées ou d'autres équipements culturels… Dans la lignée de notre approche anthropologique nous investiguerons les nuances et les dimensions révélatrices pour mettre en lumière la corrélation entre pratiques culturelles réelles et pratiques culturelles numériques. Nous approfondirons la culture de supporter : nous verrons quels usages les collégiens passionnés de sport font d'Internet. Nous adopterons une focale sur Internet en tant qu'objet médiatique : nous déplierons les usages médiatiques sur Internet chez notre public et nous tenterons de comprendre pourquoi les préadolescents d'aujourd'hui préfèrent les supports dynamiques en ligne.

La fonction ludique d'Internet et la passion pour les jeux en ligne sera examinée dans le cinquième chapitre de la troisième partie. Que cherchent donc les jeunes joueurs dans ces espaces virtuels ? Nous découvrirons qu'au-delà de l'évasion et du plaisir de jouer, se trouve une autre quête : celle de la sociabilité et de l'expérimentation identitaire. Nous questionnerons les normes et les valeurs sociales qui naissent de ces usages ludiques en ligne, la production de soi à travers la création de l'avatar, les aventures dans les jeux qui reproduisent la vie réelle et la société. Nous étudierons comment les jeunes internautes vivent ces expériences et quel rapport ils ont avec ce monde virtuel.

Est-ce que les préadolescents se servent d'Internet pour effectuer des recherches en ligne d'information ? Quels types d'information cherchent-ils ? Nous finirons notre recherche par l'analyse de l'origine et de la nature des demandes et des sujets recherchés, des démarches établies, des sites consultés, des difficultés rencontrées, des questions d'incertitude et de la fiabilité des informations retrouvées.

Nous reconnaissons l'hétérogénéité de notre objet de recherche et souhaiterions mettre l'accent sur les usages et les comportements les plus marquants découverts durant notre étude auprès du public des préadolescents. Notre thèse a pour but d'apporter un nouvel éclairage à la compréhension de ces usages d'Internet et à la notion de leur culture numérique en ligne. Nous proposons maintenant au lecteur de découvrir notre travail sur les aspects significatifs de ces notions complexes et multidimensionnelles à travers un regard anthropologique.

Première partie. Objet, public, étude

Introduction

Les chercheurs notent que les nouvelles pratiques médiatiques juvéniles « nécessitent donc être analysées sous leurs multiples aspects, afin de comprendre les nouveaux phénomènes sociaux individuels et collectifs qu'elles engendrent, de pouvoir les appréhender en connaissance en cause, sans jugements excessifs de déification ou de diabolisation de ces médias inédits »[10]. Nous posons la question suivante : Quelle approche est propice pour saisir cette réalité ?

Dans la suite, nous remarquons qu'il existe beaucoup de termes pour définir la nouvelle génération : *digital natives* (M. Prensky), Net-génération (S. Octobre), enfants du numérique (O. Blondeau), adolescents technophiles (G. Oury, L. Bolka-Tabary) etc. Mais avant tout ce sont les enfants, les préadolescents, les adolescents, les jeunes. Selon nous, la connaissance approfondie du public étudié est inévitable pour un travail efficace. Alors : Comment est le public des préadolescents ? Quels sont ses caractéristiques que le chercheur doit connaitre avant de se rendre sur le terrain ?

La première partie de notre thèse sera consacré aux questions liée à la définition de notre objet et notre public étudié. Nous allons également fournir la présentation de notre terrain, de notre méthode et de la réalisation de notre étude.

Tout d'abord, dans le cadre de cette partie, nous allons évoquer notre objet d'étude. Nous commencerons par la présentation des recherches récentes sur les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes et le lien qu'ils entretiennent avec les technologies numériques de l'information et de la communication, et notamment avec Internet. Cette démarche permettra de démontrer la variété des aspects étudiés récemment et aidera à éclaircir les tendances. Grâce à ce panorama, nous nous situerons dans le champ d'études sur les usages du numérique par les publics jeunes. Ensuite, nous nous pencherons sur le positionnement que nous avons choisi pour étudier les usages d'Internet chez les préadolescents. Nous pointerons également les raisons qui nous ont poussées de choisir une approche anthropologique et nous soulèverons l'importance du quotidien ainsi que de la figure d'usager actif dans l'analyse des usages.

[10] CORROY Laurence (dir.). *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Clemi, 2008, p. 152.

Ensuite, nous développerons notre public étudié. Selon nous, avant de se rendre sur le terrain pour réaliser une étude il est nécessaire d'effectuer une certaine préparation. Pour trouver une définition de notre public, nous analyserons la notion de la préadolescence. Nous parlerons de la fluidité qui existe pour définir les collégiens, personnes âgés de 11 à 14 ans. Nous montrerons quels concepts sont utilisés dans les études avec ces publics. Pour cerner les préadolescents nous aborderons les caractéristiques psychologiques et sociologiques qui, ensuite, seront d'une grande utilité en nous confrontant avec ceux-ci.

Dans ce sous-chapitre de la première partie nous ne manquerons pas de porter un regard sur la façon dont le chercheur doit étudier les préadolescents. Leur statut d'acteurs sociaux, leurs perspectives dans la compréhension d'objet étudié, les particularités de travail sur le terrain ainsi que les conceptions méthodologiques nous semblent importants à développer pour démontrer que la recherche auprès de ces publics nécessite des précautions spécifiques et oblige à repenser les modalités d'organisation de la recherche.

Enfin, nous consacrerons le dernier sous-chapitre pour annoncer notre protocole de recherche. Nous y présenterons nos deux terrains d'investigation et nous nous concentrerons particulièrement à la relation entre le chercheur et les participants. Nous allons explorer les particularités de ce lien pour démontrer que la rencontre avec le public des collégiens est non seulement une véritable expérience scientifique mais aussi humaine qui nous a enrichie constamment dans notre travail sur le terrain. En réalisant notre recherche nous avons découvert le courant méthodologique des *Visual methodologies* qui nous ont inspiré dans le choix de la méthode pour notre étude. Encore peu connues dans le contexte francophone, les méthodes visuelles seront présentées ultérieurement. Notons que nous allons mettre en valeur surtout un axe de ce courant, les méthodes visuelles participatives, dans lequel s'inscrit notre propre méthode.

Les modalités du recueil de donnés vont suivre cette présentation : nous allons décrire comment nous avons réalisé notre étude. Nous aborderons les deux étapes, création des visuels par les participants et entretien, ainsi que la relation « image-parole » dans les entretiens. Pour valoriser notre démarche méthodologique nous allons en distinguer les apports. Nous ne manquerons pas de dévoiler les limites et les difficultés rencontrés. Et finalement, avant de passer aux résultats de notre étude qui seront évoqués dans les deux autres parties de la thèse nous présenterons brièvement des pistes de l'analyse des donnés.

1.1. Usages d'Internet : notre objet d'étude

Au début du XXIe siècle l'apparition massive et diverse des technologies de l'information et de la communication (TIC) a augmenté l'intérêt scientifique porté aux relations entre les jeunes et les nouveaux dispositifs numériques. Les usages du téléphone mobile, d'Internet et des autres interfaces numériques parmi les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes ont donné lieu à une vaste littérature et à de nombreux débats. Pour nous situer dans ce champ d'études nous commençons par la présentation d'un panorama des recherches récentes.

La problématique de notre recherche sur les usages d'Internet chez les préadolescents vise à cerner l'ordinaire de ce média, c'est-à-dire les pratiques soutenues et régulières, mais aussi les pratiques sporadiques dans la vie quotidienne. Pour mieux les comprendre un court retour sur la théorie de l'appropriation des TIC est indispensable. Comment décrypter les usages d'Internet ? Comment les étudier ? Quelle approche faut-il adopter pour comprendre le rapport de l'individu avec l'ordinateur branché à Internet dans sa globalité ? Ce sont les questions auxquelles nous répondons dans la deuxième partie de ce chapitre.

1.1.1. Notre objet dans le panorama d'études récentes : enfants, adolescents, jeunes et nouveaux médias

Les problématiques qui se posent autour de l'appropriation de TIC chez les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne cessent pas d'intriguer. La technologie continue à évoluer et le sujet est toujours d'actualité. De plus en plus de chercheurs s'affilient aux équipes de recherche qui mènent leurs études sur l'impact des nouvelles technologies sur la société, et particulièrement sur les enfants, adolescents et jeunes qui aujourd'hui sont les « leaders » dans l'appropriation et la maîtrise de ces dispositifs numériques. Les nouveaux projets d'études apparaissent : des questionnements et des hypothèses émergent et des scientifiques de domaines variés rejoignent ces polémiques parfois très vivantes et houleuses.

L'analyse de l'appropriation des TIC par les enfants, les adolescents et les jeunes s'est fortement accrue depuis les 15 dernières années. Sans prétendre à une revue exhaustive de la littérature, il est nécessaire de donner quelques repères qui permettent d'identifier une série de questionnements soulevés par les usages des TIC chez la nouvelle génération. Dans ce sous-chapitre nous allons brièvement présenter des travaux français récents qui nous aideront à mieux comprendre les problématiques et le contenu des recherches menées en Sciences de

l'Information et de la Communication (SIC) ainsi que dans les autres disciplines familières en Sciences Humaines et Sociales (SHS). Nous allons enrichir ce panorama avec les travaux internationaux qui ont attiré l'attention de la communauté scientifique en France et ont été utilisés par les chercheurs français. Cette démarche nous aidera à comprendre la complexité de l'objet étudié et nous permettra de nous situer dans le champ d'études sur ce sujet. Ce panorama va se baser sur les travaux qui s'intéressaient aux publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes (personnes âgées jusqu'à 25 ans environ). Tout d'abord nous allons présenter les recherches qui englobent la relation entre ces publics et les nouveaux médias en totalité. Ensuite, nous nous intéresserons aux travaux dans lesquels les chercheurs ont examiné les différents aspects de cet objet (nous les appelons les recherches spécialisées). Les études seront présentées en admettant l'ordre chronologique.

Études sur l'ensemble des nouveaux usages

Avec l'apparition des nouveaux dispositifs numériques, les études scientifiques ont eu tendance à englober la totalité des usages et à donner un point de vue général sur l'appropriation. Tout d'abord, nous mentionnons le numéro de la revue *Réseaux* paru en 1999 et intitulé « Les jeunes et l'écran »[11]. Ce numéro, fruit d'une collaboration internationale (1996-1999) qui a conduit à la réalisation d'une enquête quantitative dans dix pays européens et à des recherches qualitatives auprès des publics jeunes, présente une série d'articles sur le bouleversement des pratiques médiatiques engendré par l'arrivée de plus en plus massive de nouvelles formes d'écrans dans les foyers. Une enquête nationale[12] sur les pratiques médiatiques des enfants, des préadolescents et des adolescents menée par Josiane Jouët[13] et Dominique Pasquier[14] est l'un des premiers travaux qui propose un regard complexe sur les usages des différents écrans (télévision, ordinateur, consoles de jeux vidéo) chez ces publics. Dans l'étude les chercheuses utilisent la notion de « culture de l'écran » et soulèvent le fait que l'usage des écrans médiatiques est fortement corrélé aux trois variables sociodémographiques classiques : la classe sociale, l'âge et le sexe.

En 2001 Évelyne Bevort[15] et Isabelle Bréda[16] présentent les résultats d'une enquête[17] menée en France dans le cadre d'une recherche réalisée conjointement avec des équipes de

[11] *Réseaux : Les jeunes et l'écran*. 1999, vol. 17, n° 92-93, 478 p.
[12] JOUËT Josiane et PASQUIER Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. In *Réseaux*, 1999, n° 92-93, p. 25-102.
[13] Professeur à l'Université Panthéon-Assas, chercheuse en SIC au Centre d'analyse et de recherche interdisciplinaire sur les médias (CARISM).
[14] Sociologue, directrice de recherche au CNRS, enseignant-chercheur à Télécom ParisTech.
[15] Directrice déléguée du CLEMI.

Belgique, d'Espagne, d'Italie, du Portugal, du Québec et de Suisse[18]. Cette enquête, à la fois quantitative et qualitative a mis en évidence l'utilisation encore modérée d'Internet chez les préadolescents et les adolescents de 12 à 17 ans. Elles ont constaté que ces jeunes utilisateurs avaient une idée assez précise de ce qu'était Internet, des opinions très positives, une perception d'un potentiel d'utilisation très large mais leur connaissance réelle du réseau restait encore incertaine, les usages circonscrits, ludiques avant tout.

Ensuite, nous voulons mentionner les travaux importants de Sonia Livingstone[19] qui dans les années 2000 ont été repris et cités par plusieurs chercheurs français. Nous nous référons au livre *Young People and New Media*[20] qui présente un vaste projet de recherche effectué en 1997-1998 dont les résultats ont reflété l'écart entre l'accès aux médias et les usages médiatiques des jeunes : certains jeunes n'utilisent pas les médias auxquels ils ont accès, et certains utilisent les médias auxquels ils n'ont pas accès, par exemple en fréquentant les maisons de leurs amis. Selon la chercheuse, les loisirs prennent de plus en plus de place dans l'environnement domestique et les usages des nouveaux médias au sein du domicile forment une « culture de la chambre » (angl. *bedroom culture*)[21].

En 2003 Sylvie Octobre[22] a étudié l'environnement médiatique et les interactions familiales chez les enfants de 6 à 14 ans[23]. Selon la chercheuse, la famille est le premier lieu de construction et d'observation en acte de cette image des médias et de ces conséquences sur leurs modalités d'appropriation par les enfants. La compétence médiatique intrafamiliale existe autant dans la négociation de l'accès aux objets, de leur libre usage, que dans l'autonomie de choix des programmes et des co-consommateurs ou dans l'aptitude à se faire reconnaître cette compétence et à jouir de l'autonomie qu'elle autorise. En 2004 parait un livre[24] où S. Octobre aborde les univers culturels des 6-14 ans à la croisée des hiérarchies de

[16] Chargée de mission sur les TIC au CRDP d'Aix-Marseille.
[17] BRÉDA Isabelle et BEVORT Evelyne. *Les jeunes et Internet. Représentations, usages et appropriations*. Paris : CNDP, 2001, 160 p.
[18] Synthèse internationale de la recherche est disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (Consulté le 18 janvier 2013).
[19] Professeur en psychologie sociale dans le département des Médias et Communications de l'École d'Économie et de Sciences politiques de Londres (London School of Economics and Political Science, LES). Elle dirige le projet EU Kids Online. Disponible sur http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx (Consulté le 8 janvier 2013).
[20] LIVINGSTONE Sonia. *Young People and New Media*. London : Sage, 2002, 278 p.
[21] Peu de temps après, le terme de « culture de la chambre » a été repris par les sociologues français : tout d'abord, en 2003 par la Sylvie Octobre, et ensuite, en 2010 par Hervé Glévarec.
[22] Sociologue, chargée d'études sur les jeunes à la DEPS.
[23] OCTOBRE Sylvie. Les 6-14 ans et les medias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales. In *Réseaux*, 2003/3, n° 119, p. 95-120.
[24] OCTOBRE Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans.* Paris : La Documentation française, 2004, 429 p.

l'affectation de temps aux différentes activités de loisirs et de l'attachement des enfants et adolescents à chacune de ces activités. Nous y retrouvons aussi des données statistiques sur les loisirs médiatiques, enrichis de très nombreux tableaux et graphiques qui étaient issus d'une enquête réalisée par le DEPS (Département des Études de la Prospective et des Statistiques au Ministère de la Culture) auprès de 3000 familles en 2001-2002.

Une enquête[25] d'Olivier Martin[26] réalisée en 2002 auprès d'un échantillon composé de 468 individus, âgés de 10 à 21 ans, est un autre exemple des travaux qui s'intéressent à la manière dont les outils numériques sont réellement utilisés et appropriés par les jeunes utilisateurs. O. Martin y insiste sur le fait que l'ordinateur connecté au réseau Internet offre la possibilité d'individualiser presque à l'extrême les communications avec des individus situés à l'extérieur du foyer. Le chercheur relève l'existence des risques et de l'inquiétude des parents, et développe l'idée d'ordinateur familial comme solution idéale dans le contrôle et la surveillance. Dans les recherches postérieures[27] O. Martin s'est intéressé aux usages des outils de communication et souligne le fait que ce sont les enfants qui de plus en plus contrôlent leurs usages, les moments et les finalités.

Nous renvoyons également le lecteur aux recherches[28] ainsi qu'à la thèse d'Audrey Messin[29]. Même si la chercheuse s'est intéressée aux jeunes adultes âgés de 18 à 32 ans, ses travaux sont importants à noter car ils abordent l'usage social qu'ils ont d'Internet, selon A. Messin, révélateur d'une « culture de l'écran », et examinent comment les différents dispositifs numériques imbriqués à la « culture juvénile » participent aux bouleversements en cours.

Mentionnons aussi une enquête quantitative menée dans le cadre de la Conférence de la famille 2005. C'est la Délégation interministérielle à la Famille qui a demandé à l'Ifop (Institut français d'opinion publique) de réaliser une enquête en deux phases sur la question de l'appropriation familiale de l'Internet. La première phase a cherché à mieux cerner la connaissance (ou méconnaissance) qu'ont les parents des pratiques et usages de leurs enfants

[25] MARTIN Olivier. L'Internet des 10-20 ans. Une ressource pour une communication autonome. In *Réseaux*, 2004/1, n° 123, p. 25-58.
[26] Sociologue et statisticien, professeur en sociologie à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales (ex-Sorbonne) de l'Université Paris Descartes.
[27] MARTIN Olivier. La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans. In *Réseaux*, 2007/6, n° 145-146, p. 335-366.
[28] MESSIN Audrey. *Les jeunes et Internet : appropriation, usage, représentation* [mémoire de DEA]. Université Panthéon-Assas, 2001, 169 p.
MESSIN Audrey. *La culture ordinaire de l'écran : L'usage social d'Internet par les jeunes adultes* [thèse]. Université Panthéon-Assas, 2007, 509 p.
[29] Docteur en SIC, Institut Français de Presse, Université Panthéon-Assas, 2007.

sur l'Internet (« Les parents et les usages d'Internet de leurs enfants »[30]), la seconde apporte un éclairage sur les déclarations des adolescents en la matière (« Les usages d'Internet par les adolescents »[31]). Dans le même cadre de la conférence, le rapport de propositions « Protection de l'enfance et usages de l'Internet »[32] était remis à Philippe Douste-Blazy, Ministre des Solidarités, de la Santé et de la Famille de l'époque. Dans le rapport le groupe de travail présidé par Joël Thoraval a identifié les usages de ce média par les jeunes ainsi que la connaissance qu'en ont les parents, a établit l'état des besoins et des attentes des familles en la matière, a définit les outils et les conditions qu'il juge nécessaires à une navigation sécurisée des enfants et à l'exercice dans ce cadre des responsabilités parentales.

En 2006 Pascal Lardellier[33] dans son livre *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*[34] présente la manière dont les « ados de 2006 » s'approprient les technologies de l'information et de la communication. Le chercheur a essayé de comprendre pourquoi les adolescents se sont approprié les « nouvelles machines à communiquer » avec autant de ferveur et de frénésie, a réfléchit sur l'idéologie de la communication ambiguë, les dangers de la « cyber-addiction », la crise de la culture dite classique et la métamorphose des relations à l'ère des réseaux.

En 2007 la revue *Médiamorphoses* a lancé un dossier spécial dédié aux « natifs numériques »[35], enfants qui naissent et grandissent dans un écosystème culturel numérisé. Un grand nombre de chercheurs[36] y a présenté des articles donnant des entrées importantes dans la connaissance et la compréhension de tout le travail expressif que représente le fait de rédiger des billets sur des blogs et autres sites de réseaux sociaux, de créer et de partager des morceaux de musique ou des vidéos, d'encoder du son et des images sous différents formats, d'échanger, *via* les réseaux *peer to peer*, des fanfilms, de sous-titrer des mangas etc.

---

[30] Synthèse est disponible sur : http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/usages_internet_enfants.pdf (Consulté le 18 janvier 2013).
[31] Résultats détaillés sont disponibles sur : http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/usages_internet_ado_details.pdf (Consulté le 18 janvier 2013).
[32] THORAVAL Joël (dir.). *Protection de l'enfance et usages de l'Internet*. Paris : Ministère des Solidarités, de la santé et de la famille, 2005, 124 p. Disponible sur : http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_protection.pdf (Consulté le 18 janvier 2013).
[33]Professeur à l'Université de Bourgogne et chercheur en SIC au laboratoire de recherche LIMSIC (Laboratoire sur l'Image, les Médiations et le Sensible en Information-Communication). Ses travaux traitent les sujets suivants : usages sociaux des TIC et d'Internet, approche socio-anthropologique de la « culture numérique », rites, occident et modernité, nouveaux terrains et objets sensibles et symboliques.
[34] LARDELLIER Pascal. *La pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006, 230 p.
[35] *Médiamorphoses : 2.0 ? Culture numérique, cultures expressives*. 2007, n° 21, 123 p.
[36] Laurence Allard, Howard Rheingold, Henry Jenkins, Mizuko Ito, Olivier Blondeau, Nicolas Auray et Marie-Christine Legout, Danah Boyd, Pascal Froissart, Yann Moulier-Boutang, Christophe Espern, Philippe Chantepie, Julien Morel et Marc Relieu.

En 2010 l'enquête sociologique « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers »[37] menée auprès de 1000 enfants et adolescents par Elodie Kredens[38] et Barbara Fontar[39] apporte un nouvel éclairage sur les pratiques d'Internet. Avant de s'intéresser aux pratiques des enfants et des adolescents, les chercheuses se sont d'abord intéressées aux représentations d'Internet que se forgent les adolescents et leurs parents. Elles ont ensuite exploré les fondations et les bases de la pratique d'Internet en cherchant à savoir dans quels contextes ces publics se rendent sur Internet et comment ils s'approprient l'outil. Enfin, E. Kredens et B. Fontar se sont tournées vers les usages des jeunes afin de construire un panorama détaillé de leurs pratiques et de découvrir leurs activités de prédilection pour aborder la question des risques et des préjudices. L'étude a permis de constater que les jeunes sont avertis des graves menaces, mais peu sensibilisés aux dangers quotidiens, ils manquent de compétences.

Remarquons que les études sur la relation entre les publics jeunes et les TIC sont menées non seulement par les grands organismes mais aussi par les petites institutions. Prenons comme exemple l'enquête du réseau Information Jeunesse 37 relayé par le Point Information Jeunesse (PIJ) de Saint-Paterne-Racan, portant sur « Internet, les réseaux sociaux, les jeux vidéos, le téléphone portable et vous ? »[40] dont les résultats fournissent des statistiques permettant aux enquêteurs d'étude d'affirmer le rôle crucial des adultes dans l'appropriation du contenu, des savoirs et des outils médiatiques. Les conclusions d'étude[41] menée en 2010 par l'Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) en Belgique sont basées sur les mêmes constats. À travers l'analyse des différentes formes de sociabilité sur les dispositifs numériques et la construction identitaire en ligne, les auteurs relèvent la « surconsommation », et insistent sur le besoin de l'éducation et de la communication entre les parents et leurs enfants.

---

[37] KREDENS Elodie et FONTAR Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers.* Lyon : Fréquence écoles, Fondation pour l'Enfance, 2010, 128 p. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/avril-2010/comprendre-le-comportement-des-enfants-et-adolescents-sur-internet-pour-les-proteger-des-dangers (Consulté le 18 janvier 2013).

[38] Sociologue des médias, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université de Savoie.

[39] Sociologue des médias, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2.

[40] Analyse globale de l'enquête disponible sur : http://clg-honore-racan-neuvy-le-roi.tice.ac-orleans-tours.fr/joomla/attachments/361_pijenquetemultimedia_analyse2010.PDF (Consulté le 29 janvier 2013).

[41] *Les enfants scotchés aux outils de notre modernité (GSM & Internet) : un besoin d'identité et de sociabilité. Des risques ?... Une prévention !* [Étude UFAPEC]. Belgique : Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2010, n° 16.10, 35 p. Disponible sur : http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/1610-etudegsm-internet.pdf (Consulté le 29 janvier 2013).

Les recherches récentes sur les loisirs et les pratiques culturelles des publics de jeunes, plus précisément des moins de 15 ans, abordent aussi les usages des TIC. En 2010 le sociologue Hervé Glévarec[42] propose une étude[43] sur la « culture de la chambre », plus précisément sur l'univers culturel des enfants et préadolescents, largement articulé aux biens et services des industries culturelles. Ici, notons deux autres ouvrages[44] parus la même année et réalisés à l'aide du Ministère de la Culture et de la Communication, notamment à l'aide du DEPS. Les enquêtes quantitatives et les études qualitatives de plusieurs chercheurs illustrent les nouvelles approches de recherche engendrées par l'utilisation excessive d'Internet sur les cultures enfantines et les cultures jeunes.

Nous souhaitons aussi aborder le projet « UE Kids online » fondé au sein du programme « Safer Internet »[45] et financé par l'Union Européenne. Coordonné par Sonia Livingstone, que nous avons déjà présentée, et Leslie Haddon[46], aujourd'hui ce projet rassemble des chercheurs de 33 pays. Depuis 2007, on compte plus de 25 études et rapports[47] de ce projet traitant les différentes problématiques liées aux usages d'Internet par les enfants et les adolescents. Majoritairement quantitatifs, réalisés d'après les jeunes utilisateurs d'Internet et leurs parents, les résultats d'études informent sur les usages d'Internet, les grandes tendances des activités en ligne, des risques et des expériences négatives, la médiation entre les parents et leurs enfants. Dans l'approche comparative, deux ouvrages[48] résument ces études sur lesquelles se basent également les chercheurs français.

Depuis quelques années les statistiques des usages d'Internet par les publics jeunes sont régulièrement annoncées par « Calysto », association experte et spécialisée dans les problématiques liées aux usages numériques. Créée en 2004, cet organisme intervient dans

[42] Chargé de recherche au CNRS, au laboratoire Communication et politique.
[43] GLEVAREC Hervé. *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial.* Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, 192 p.
[44] OCTOBRE Sylvie, DÉTREZ Christine, MERCKLÉ Pierre et BERTHOMIER Nathalie. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française, 2010, 427 p.
Sylvie OCTOBRE. *Enfance&culture. Transmission, appropriation et représentation.* Paris : La Documentation Française, 2010, 232 p.
[45] Plus d'informations sur : http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm (Consulté le 30 janvier 2013).
[46] Chercheur en communication et professeur invité dans le département des Médias et Communications de l'École d'Économie et de Sciences politiques de Londres (London School of Economics and Political Science, LES).
[47] Les synthèses d'études et les rapports sont disponibles sur : http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20Online%20reports.aspx (Consulté le 30 janvier 2013).
[48] LIVINGSTONE Sonia & HADDON Leslie (eds.). *kids online. Opportunities and risks for children.* Bristol : Policy Press, 2009, 296 p.
LIVINGSTONE Sonia, HADDON Leslie & GÖRZIG Anke (eds.). *children, risk and safety on the internet. Kids online in comparative perspective.* Bristol : Policy Press, 2012, 256 p.

plus de 2000 structures scolaires et parascolaires par an. Ses missions s'orientent autour de deux axes principaux : l'information et la sensibilisation sur les enjeux et risques liés à l'utilisation d'Internet. Ensemble avec l'association « La Voix de l'Enfant »[49] « Calysto » a publié déjà 5 baromètres annuels « Enfants et Internet » réalisés sur un échantillon important (environ 35 000 enquêtés) de collégiens, et lycéens âgés de 11 à 17 ans.

Enfin, les organismes commerciaux sont aussi intéressés par les usages des dispositifs numériques. Les enquêtes réalisées ou commandées par les producteurs importants du marché s'ajoutent au panorama des études sur les usages des nouveaux médias chez les publics jeunes. L'étude *Les enfants et les produits High Tech* (2011)[50] peut être un exemple : réalisée sur Internet par « LH2 » (institut de sondage d'opinion français) pour « Kelkoo » (société basé sur un site comparateur de prix), « Hopscotch » (société dont les principales activités sont des relations publiques, le web social et des stratégies d'information digitales) d'après les parents ayant des enfants âgés de 6 à 13 ans, l'étude était orientée vers trois thématiques : l'utilisation des produits *high tech*, l'utilisation des réseaux sociaux et le contrôle parental.

Recherches spécialisées sur les usages numériques

Contexte scolaire& Éducation aux médias

Dans le contexte scolaire, quelques travaux importants sont à mentionner. Commençons par Sylvie Normand[51] et Marcia Bomfim Souza[52] qui en 2000 ont présenté leur travail portant sur les représentations des élèves de l'école primaire concernant les nouvelles technologies, en particulier celles liées à l'usage et au fonctionnement d'Internet. Les résultats d'étude ont mis en évidence que les enfants des années 2000 disposaient de savoir-faire pour mettre en œuvre des programmes sur ordinateur mais qu'ils n'avaient pas vraiment de compréhension du fonctionnement global d'Internet. Toutefois, les auteurs ont constaté que les représentations de l'ordinateur et d'Internet étaient riches et pouvaient constituer une bonne assise pour bâtir un enseignement dès l'école primaire.

---

[49] Créée en 1981, la « Voix De l'Enfant » association fédérative, a pour but « l'écoute et la défense de tout enfant en détresse quel qu'il soit, où qu'il soit ». Plus d'informations sur : http://www.lavoixdelenfant.org/ (Consulté le 30 janvier 2013).

[50] GALLAY Anne-Laure et TARDIEU Blandine. *Les enfants et les produits High Tech. Rapport des résultats.* Paris : LH2, 2011, 21 p. Disponible sur : http://www.lh2.fr/_upload/ressources/sondages/consommation/lh2kelkoohopscotchenfantset_produits_hightech31aout2011.pdf (Consulté le 30 janvier 2013).

[51] Docteur en linguistique de l'Université de Rouen, Laboratoire DYALANG, chargée d'Études à IUFM de Créteil.

[52] Enseignante (Brésil).

En 2004 le besoin d'une éducation aux médias à l'école était largement développé par Fabrice Barthélémy[53]. Dans son ouvrage *L'école et les médias*[54] l'auteur insiste sur la nécessité de l'apprentissage aux nouveaux outils numériques. Selon lui, c'est l'école qui est la mieux placée pour transmettre, dans un souci égalitaire, une armature intellectuelle adéquate.

Dans la période de 1995-2011, c'est le Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias (GRREM) qui a réunit des chercheurs travaillant sur les questions liées aux publics des enfants et des adolescents et aux médias, classiques ou nouveaux. Ce groupe de recherche a organisé plusieurs évènements autour de différentes problématiques et a publié un nombre important d'ouvrages. Les questionnements centrés sur l'éducation aux médias occupent une place considérable dans ces publications[55].

Dans ce contexte il est important de mentionner les actions du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI)[56] qui a pour mission d'enseigner aux élèves une pratique citoyenne des médias. Comme centre de formation, il noue des partenariats avec les professionnels de l'information. Il édite aussi des ouvrages qui traitent des problématiques de ce domaine, qui abordent des usages numériques des jeunes utilisateurs.

L'appropriation des TIC par les collégiens a fait l'objet de deux thèses en Sciences de l'Éducation. Tout d'abord, c'est la thèse de Dany Hamon[57], intitulée « L'appropriation d'Internet par les élèves de collège »[58] et soutenue en 2006 à l'Université Paris 8 où elle soutient l'hypothèse que l'appropriation d'Internet par les collégiens dans le cadre scolaire est fonction de leur rapport à Internet en dehors du collège, des représentations des pratiques scolaires, de leurs objectifs et des ressources pour les atteindre. Les résultats de la recherche tendent à pointer un clivage entre deux cultures, adolescente et scolaire. Et ensuite, la thèse

[53] Docteur en Éducation à l'Université de la Sorbonne, conseiller d'éducation, spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère.
[54] BARTHÉLÉMY Fabrice. *L'école et les médias.* Paris : L'Harmattan, 2004, 210 p.
[55] JACQUINOT Geneviève (dir). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde.* Paris : L'Harmattan, 2002, 247 p.
MASSELOT-GIRARD Maryvonne. *Jeunes et médias. Éthique, socialisation et représentation.* Paris : L'Harmattan, 2004, 346 p.
[56] Organisme du ministère de l'Éducation nationale chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif. Plus d'information sur : http://www.clemi.org/fr/ (Consulté le 10 mai 2013).
[57] Chercheuse en Sciences de l'Éducation, l'Équipe CIRCEFT-ESCOL (Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail », groupe « Éducation et Solarisation), Université de Paris 8.
[58] HAMON Dany. *L'appropriation d'Internet par les élèves de collège* [thèse]. Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, 2006, 931 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/22/04/PDF/Fluckiger2007.pdf (Consulté le 31 janvier 2013).

« L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires »[59] de Cédric Fluckiger[60] qui traite de la « culture scolaire du numérique » et montre que le développement des usages et du jeu des compétences techniques est étroitement articulé à la construction de soi et aux formes de sociabilité adolescentes, mais que la pluralité des univers d'usage des outils informatiques conduit à une pluralité des formes d'appropriation, source d'une différenciation interpersonnelle et d'une hétérogénéité interne des dispositions et schèmes d'utilisation incorporés. Notons que C. Fluckiger continue à s'intéresser aux rapports entre l'institution scolaire et la culture numérique des élèves[61].

En 2005-2006 neuf pays européens associés au Québec, ont effectué une recherche conjointe[62] sur les jeunes de 12 à 18 ans et leurs relations aux « médias électroniques ». Un questionnaire composé de 63 questions fermées et une question ouverte, distribué à 9000 jeunes, et des entretiens individuels auprès de 240 d'entre eux avaient pour but d'apporter de nouveaux éclairages sur les usages et l'appropriation, les avantages et les risques, les pistes éducatives et les pratiques pédagogiques. Cette étude était inscrite dans le plan d'action de la Commission Européenne « Internet plus sûr »[63].

Publié fin 2008 sur le site du Sénat, le rapport[64] de David Assouline[65] fait état du caractère indispensable de l'éducation aux médias, et du rôle essentiel des professeurs documentalistes dans cette éducation. Si le rapporteur estime que ces nouveaux médias peuvent être une chance pour la jeunesse il s'interroge également sur les menaces potentielles.

---

[59] FLUCKIGER Cédric. *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires* [thèse]. L'École normale supérieure de Cachan, 2007, 419 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/22/04/PDF/Fluckiger2007.pdf (Consulté le 31 janvier 2013).

[60] Chercheur et maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'université Charles de Gaulle Lille 3, directeur adjoint de l'équipe Théodile du laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille).

[61] FLUCKIGER Cédric. Les schèmes de navigation sur Internet : la constitution de savoir-faire techniques locaux par les collégiens. In LELONG Benoît et VERITE Catherine (dir.). *Communication et Sphère Privée*. Paris : L'Harmattan, 2010, 174 p.
FLUCKIGER Cédric et BRUILLARD Éric. TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In Françoise CHAPRON et Éric DELAMOTTE (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB, 2010, p. 198-207.
FLUCKIGER Cédric. Vers une culture scolaire du numérique. In *Cahiers Pédagogiques*, 2011, n° 486, p. 17-18.
FLUCKIGER Cédric. La didactique de l'information et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs. In *Recherches en Didactiques*, 2011, n° 11, p. 67-84.
DAUNAY Bertrand et FLUCKIGER Cédric. Enfant-élève-apprenant: une problématique didactique. In *Recherches en Didactiques*, 2011, n° 11, p. 7-16.

[62] Synthèse est disponible sur : http://www.clemi.org/international/mediappro/Mediappro_b.pdf (Consulté le 12 janvier 2013).

[63] Plus d'information sur : http://www.saferinternet.fr/ (Consulté le 10 mai 2013).

[64] ASSOULINE David. *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse.* Paris : Sénat, 2008, n° 46, 138 p.

[65] Homme politique et historien, socialiste, sénateur de Paris depuis 2004.

L'auteur parle de l'« impératif éducatif », proposant notamment de donner une place à l'école pour l'éducation aux médias, de renforcer la place de l'État dans le monde numérique et de faire jouer un rôle éducatif aux médias traditionnels.

En 2008 paraissent les Actes[66] de l'École d'Été organisée à l'Université de Crète (Grèce) en 2005. On y retrouve l'état et des exemples d'éducation aux médias au niveau international (Grèce, France, Danemark, Suède, Autriche, Italie, Royaume Uni et Belgique).

La Commission Famille, Éducation aux médias, composée de représentants des associations et d'institutions publiques, ainsi que de professionnels des médias, a été installée le 4 mars 2009. Chargée de « construire une politique structurée d'éducation aux médias pour tous », la Commission s'est tout d'abord attachée à cerner l'évolution des modes de consommation des médias par les jeunes, caractérisée par la montée d'Internet. Après avoir établi le diagnostic, dans son rapport[67] elle a distingué les objectifs qui devaient être assignés à l'éducation aux médias dans ce nouveau contexte : structurer et renforcer l'offre ; mieux sensibiliser les familles en dehors de l'école ; adapter sans cesse l'éducation aux médias au sein de l'école aux nouveaux modes de consommation des médias et des services information et de communication associés ; accompagner le renforcement de la protection de l'enfance et de la jeunesse sur Internet.

Sensibilisés aux problématiques du risque, les chercheurs commencent à porter leur regard sur les actions que les parents et autres adultes doivent établir devant la nouvelle génération numérique. Notons les travaux[68] de Divina Frau-Meigs[69] où la chercheuse présente une analyse cohérente de l'environnement médiatique, tous supports confondus, inspirée des recherches internationales en cognition sociale qui reconfigurent les connaissances antérieures sur l'attention, la mémoire, l'émotion et l'action, et montrent comment fonctionne le phénomène de la socialisation par les écrans. L'ouvrage[70] de Sophie Jehel[71] a les mêmes objectifs : à partir d'une enquête auprès de plus de 1000 préadolescents et de leurs parents, qui croise le point de vue des uns et des autres, l'auteur donne des clés pour mieux

[66] JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève et KOURTI Evangelia (dir.). *Des jeunes et des médias en Europe. Nouvelles tendances de la recherche.* Paris : L'Harmattan, 2008, 315 p.
[67] *Commission Famille, Éducation aux Médias : rapport à l'attention de Madame Nadine Morano, Secrétaire d'État chargée de la famille et de la solidarité.* Paris : Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville, 2009, 41 p. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000516/0000.pdf (Consulté le 31 janvier 2013).
[68] FRAU-MEIGS Divina. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque.* Paris : Erès, 2011, 234 p.
[69] Professeure et chercheuse en SIC à l'Université Paris 3 Sorbonne.
[70] JEHEL Sophie. *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ? Enquête sur leurs pratiques TV, jeux, vidéo, radio, Internet.* Paris : Erès, 2011, 248 p.
[71] Maître de conférences et chercheuse en SIC à l'Université de Paris 8.

comprendre les stratégies parentales d'éducation avec les médias mais aussi les stratégies des préadolescents eux-mêmes, qui varient selon leur genre et leur environnement social.

Enfin, nous notons le Centre d'Études sur les Jeunes et les Medias[72] qui réunit une équipe de chercheurs issus principalement des SIC, rassemblés autour du même objet – l'éducation aux médias et les pratiques médiatiques des jeunes. Depuis sa création en 2011, avec l'aide du CLEMI et de la Fondation Varenne, le centre édite une revue « Jeunes et Médias. Les Cahiers Francophones de l'Éducation aux Médias » qui est un outil permettant de valoriser ses actions (colloques) et de communiquer les recherches récentes de ce domaine.

Recherches récentes en psychologie

Les aspects psychologiques des relations entre les jeunes et les TIC ne sont pas restés inaperçus. Dans ce domaine, c'est Serge Tisseron[73] qui depuis plusieurs années s'intéresse à la façon dont le numérique bouleverse le rapport à nous-mêmes, aux autres, aux images, au temps, à l'espace et à la connaissance. Les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes font l'objet de ses recherches scientifiques. S. Tisseron indique qu'une nouvelle culture est en train de s'inventer qui s'organise autour de cinq axes principaux : la transformation des relations aux images, l'invention des rituels, les plaisirs des masques et du marivaudage, le rattachement beaucoup moins faible de leur intimité et de leur identité à la représentation visuelle d'eux-mêmes, l'« extimité » (le désir de dévoiler sa vie intime). Le chercheur a lancé en 2007 la règle « 3-6-9-12 » selon laquelle l'enfant doit découvrir la télévision à l'âge de 3 ans, la console de jeux – à 6 ans, Internet – à 9 ans et à partir de cet âge l'enfant doit être accompagné par ses parents et c'est seulement à l'âge de 12 ans qu'il peu y aller tout seul. S. Tisseron est l'auteur de plusieurs livres[74] et articles où il analyse les changements qui affectent les jeunes au contact des TIC.

Les travaux de Michel Stora[75] sont aussi d'une grande importance. Le chercheur utilise les jeux vidéo dans son travail clinique avec des adolescents et déclare qu'ils offrent une possibilité d'auto-thérapie (notons aussi les autres chercheurs qui ont travaillé sur la fonction thérapeutique des nouveaux dispositifs numériques, surtout les jeux vidéo : Yann

[72] Plus d'information sur : http://jeunes-et-medias.wix.com/2#! (Consulté le 10 mai 2013).
[73] Psychiatre et psychanalyste, directeur de Recherches (HDR) à l'Université Paris-Ouest.
[74] TISSERON Serge. *Virtuel, mon amour. Penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies.* Paris : Albin Michel, 2008, 231 p.
TISSERON Serge. *Qui a peur des jeux vidéo ?* Paris : Albin Michel, 2008, 162 p.
TISSERON Serge et STIEGLER Bernard. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris : Éditions Mordicus, 2009, 102 p.
[75] Psychologue, psychanalyste au CMP de Pantin pour enfants et adolescents, fondateur de l'Observatoire des mondes numériques en sciences humaines (omsnsh.org).

Leroux[76], Magali Moisy[77], Frédéric Tordo[78]). M. Stora réfléchit depuis plusieurs années sur l'impact des jeux vidéo sur les enfants souffrant de troubles psychiques mais aussi sur le lien interactif de l'homme à l'ordinateur et de ses conséquences sur les processus mentaux. Dans ses études[79] le psychanalyste traite aussi la question de la cyberdépendance et note qu'elle est liée notamment à une image de soi défaillante.

En 2006, Sylvain Missonnier[80], S. Tisseron et M. Stora ont publié ensemble un ouvrage important intitulé « L'enfant au risque du virtuel »[81] où ils ont étudié la façon dont les enfants et les adolescents gèrent l'espace virtuel, les fantasmes qui lui sont associés et les méthodes par lesquelles les thérapeutes rendent son usage structurant. Le virtuel est à la mode, parce qu'il nourrit à la fois des rêveries et des pratiques. Les chercheurs ont examiné les continuités et les ruptures entre les unes et les autres, ainsi que les pathologies nouvelles qui en résultent.

À la suite de l'extension du champ des dépendances à l'ensemble des addictions comportementales au virtuel, les psychologues, notamment Jean-Pierre Rochon[82] et Pierre Vaugeois[83] (Québec), ont donné aussi leur avis sur le sujet. Selon eux, l'attachement fort aux dispositifs numériques et leurs usages fréquents évoque la dépendance, un comportement caractéristique des troubles obsessionnels-compulsifs, qui est le symptôme d'un malaise plus profond. Il se traduit par des symptômes de détresse et de dépression. Basés sur les nombreux témoignages d'internautes et sur des études de cas, les psychologues ont abordé la cyberdépendance. Psychiatres et addictologues français, Michel Hautefeuille et Dan Véléa, ont aussi fournit leurs expériences et leurs avis. Dans leur livre[84] paru récemment ils ont fait le point sur la situation actuelle. Ils ont essayé de comprendre comment et pourquoi l'usage

[76] LEROUX Yann. Le jeu vidéo comme support d'une relation thérapeutique. In *Adolescence*, 2009/3, n° 69, p. 699-709.
[77] MOISY Magali. « Se réparer en jouant ». Illustration d'usages cliniques des jeux vidéo auprès d'adolescents. In *Les Cahiers Dynamiques*, 2010/2, n° 47, p. 66-75.
[78] TORDO Frédéric. Désir d'intersubjectivité dans les jeux vidéo : entre auto-empathie virtuelle et relations interpersonnelles réelles. In *Psychotropes*, 3/2010, vol. 16, p. 179-191.
[79] STORA Michael et DINECHIN Blandine. *Guérir par le virtuel : Une nouvelle approche thérapeutique.* Paris : Presses de la Renaissance, 2005, 215 p.
STORA Michael. *Les écrans, ça rend accro...* Paris : Hachette Littératures, 2007, 116 p.
[80] Maître de conférences de psychologie clinique à Paris X-Nanterre, directeur de recherche au laboratoire du LASI, attaché à la maternité du centre hospitalier de Versailles, psychanalyste (Institut de psychanalyse, SPP).
[81] TISSERON Serge, MISSONNIER Sylvain et STORA Michael. *L'enfant au risque du virtuel.* Paris : Dunod, 2006, 188 p.
[82] ROCHON Jean-Pierre. *Les accrocs de l'Internet.* Montréal : Libre Expression, 2004, 270 p.
[83] VAUGEOIS Pierre. *La cyberdépendance : fondements et perspectives*. Québec : Centre québécois de lutte aux dépendances, 2006, 32 p. Disponible sur : http://toxquebec.com/rtecontent/document/cyberdependancetext.pdf (Consulté le 1 février 2013).
[84] HAUTEFEUILLE Michel et VÉLÉA Dan. *Les Addictions à internet. De l'ennui à la dépendance.* Paris : Payot, 2010, 200 p.

d'Internet peut devenir problématique, de démêler les justes préoccupations des craintes injustifiées, et de définir le cadre d'un bon usage d'Internet.

La consommation de loisirs devant écran d'un point de vue médical a été abordée par le psychiatre Jean-Marc Guilé. Ses travaux[85] portent sur la vigilance qui doit s'imposer tout d'abord aux jeunes utilisateurs des nouveaux dispositifs, pour qu'ils sachent reconnaître leurs propres limites d'utilisation, ensuite aux adultes (parents) qui doivent assurer le rôle d'encadrement, de dialogue et d'éducation.

Les jeux vidéo suscitent une attention grandissante dans la communauté universitaire et plusieurs études suscitent régulièrement la polémique sur les problématiques diversifiées. Cet intérêt se manifeste notamment par le rapide développement des *Game Studies*[86] qui prennent une place de plus en plus prépondérante dans le champ scientifique qui traite de la relation entre la société et l'univers numérique. Les chercheurs français[87] ont largement abordé l'attachement aux jeux vidéo chez les enfants, adolescents et jeunes. Remarquons que les discours les plus retentissants ont été prononcés par les psychologues.

Les thématiques des chercheurs en psychologie qui travaillent sur les publics jeunes et les jeux vidéo portent sur différents points surtout sur les risques, le plus souvent sur l'addiction, la violence et la prévention[88]. Mais il existe aussi des chercheurs qui ont une approche plus positiviste. Selon les psychiatres Olivier Phan et Nathalie Bastard[89], l'addiction se mesure plus à l'isolement, à l'absence d'autres investissements (affectifs, professionnels, scolaires), qu'au nombre d'heures passées par jour devant l'écran. Ils notent que le problème tient à la personnalité et à l'environnement du joueur. Réduire certaines fractures entre parents

[85] GUILÉ Jean-Marc. L'enfant, l'adolescent et ses parents face à la télévision, aux médias et aux jeux électroniques : points de vue médical et psychologique. In *Perspectives Psy*, 2008/1, vol. 47, p. 66-77.
[86] Voir l'article sur *Games Studies* préparé par REUFF Julien. Où en sont les « Game studies » ? In *Réseaux*, 2008, vol. 26, n° 151, p.139-166.
[87] KERDELLANT Christine et GRÉSILLON Gabriel. *Les Enfants puce : Comment Internet et les jeux vidéo fabriquent les adultes de demain.* Paris : Denoël, 2003, 349 p.
PETER Christophe. Goût pour les jeux vidéo, goût pour le sport deux activités liées chez les adolescents. In *Culture Prospective*, 2007/2, 9 p. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_2.pdf (Consulté le 1 février 2013).
DAJEZ Frédéric et ROUCOUS Nathalie. « Montre-moi tes jeux vidéo ! ». In DELALANDE Julie et al. *Des enfants entre eux.* Paris : Autrement, 2009, p. 74-91.
PASQUIER Dominique. Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe. In *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40, p. 93-100.
[88] GROSSMAN David, BLIND René et POOL Michael. *Comment la télé et les jeux vidéos apprennent aux enfants à tuer*. Paris : Jouvence, 2003, p. 96.
DANGAIX Denis. Marmottan : à l'écoute des jeunes « accros » aux jeux vidéo. In *La santé de l'homme*, 2008, n° 396, juillet-août, p. 6-7.
HAYEZ Jean-Yves. Jeu vidéo et discours : violence, addiction, régulation. In *Quederni*, automne 2008, n° 67, p. 5-92.
[89] PHAN Olivier et BASTARD Nathalie. *Jeux vidéo et ados, ne pas diaboliser pour mieux les accompagner*. Ivry-sur-Seine : Éditions Pascal, 2009, 192 p.

et enfants et ouvrir des espaces mutuels de compréhension, sont des suggestions qui proviennent de leurs expériences. Pierre G. Coslin[90] est du même avis. Dans son ouvrage *Jeux dangereux, jeunes en danger*[91] il alerte sur la nécessité de réagir, afin d'enrayer et de prévenir ces comportements, rappelant que des fonctions parentale et éducative alliant attachement et supervision peuvent y remédier.

Communication et construction identitaire via les nouveaux dispositifs sociotechniques

Ce sont les usages du téléphone portable, devenu omniprésent dans la culture quotidienne de tous grâce aux promesses de liberté, de mobilité et de contact, qui ont été étudiés par les chercheurs travaillant sur les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes. En 2002 Brigitte Cadéac[92] et Didier Lauru[93] ont publié un livre[94] dans lequel ils se sont intéressés à l'appropriation du téléphone mobile, outil de communication préféré des adolescents. Selon les chercheurs, au cœur des conflits avec les parents, le téléphone, vecteur parmi d'autres du processus de séparation qu'est l'adolescence, permet aux adolescents de parler entre eux, de se chercher tout en évitant la rencontre réelle.

En 2002 Christine Castelain-Meunier[95] a présenté son étude sur l'appropriation du téléphone portable par des étudiants. Inspirée par les travaux de Christian Licoppe, Jean-Philippe Heurtin[96] et Richard Ling[97], elle a effectué des enquêtes et des observations détaillées *in situ* auprès d'une population d'étudiants âgés entre 20 et 28 ans. La chercheuse note que l'usage du portable correspond à une *culture de situation* qui accompagne la mobilité, la flexibilité, la curiosité, la recherche d'opportunités.

---

[90] Professeur émérite de psychologie de l'adolescent à l'université Paris Descartes et chercheur associé au Laboratoire de psychologie clinique et de psychopathologie de l'Institut de psychologie.
[91] COSLIN Pierre G. *Jeux dangereux, jeunes en danger*. Paris : Armand Colin, 2012, 240 p.
[92] Conseillère conjugale et familiale, responsable du Fil Santé Jeunes à l'École des Parents et des Éducateurs d'Île-de-France.
[93] Psychiatre, psychanalyste, directeur du centre médico-psycho-pédagogique (C.M.P.P.) Etienne-Marcel à Paris, directeur de la publication de la revue *Enfances & psy*.
[94] CADÉAC Brigitte et LAURU Didier. *Génération téléphone. Les adolescents et la parole.* Paris : Albin Michel, 2002, 221 p.
[95] Sociologue en CNRS.
[96] LICOPPE Christian & HEURTIN Jean-Philippe. Managing one's availability to telephone communication through mobile phones : a French case study of the development dynamics of the use of mobile phones. In *Personal and ubiquitous computing*, 2001, n° 5, p. 99-108.
LICOPPE Christian. Sociabilité et technologies de communication. Deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles. In *Réseaux*, 2002, n° 112-113, p. 172-210.
[97] LING Richard. On peut parler des mauvaises manières ! Le téléphone mobile au restaurant. In *Résaux*, 1998, n° 90, p. 51-70.
LING Richard. L'impact du téléphone portable sur quatre institutions sociales. In *Réseaux*, 2002, n° 112-113, p. 276-312.

Quant aux publics des étudiants, mentionnons aussi une thèse[98] de Mahdi Amri sur les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux. On y découvre que cet appareil illustre parfaitement les normes de la société hypercommunicante d'aujourd'hui : la connectivité permanente, le brouillage conceptuel et réel entre sphère publique et privée, la mise en scène de soi et le lien intergénérationnel médiatisé par la technologie.

L'étude[99] des chercheurs japonais, Mizuko Ito et Daisuke Okabe, est importante à noter : grâce à l'étude d'un matériau ethnographique sur l'utilisation du téléphone mobile, les chercheurs ont analysé les réseaux intimes chez les jeunes japonais. En mettant l'accent sur la place structurelle que les nouvelles technologies occupent dans la société japonaise contemporaine, les chercheurs parlent des pratiques de médias de communication « personnelle, mobile et piétonne ».

En 2006, les enjeux sociaux de l'appropriation du téléphone portable par un groupe d'adolescents ont été étudiés par les chercheurs allemands, Thilo von Pape, Veronika Karnowski (Université de Ludwig-Maximilians de Munich) et Werner Wirth (Université de Zurich). En développant le concept de « micro-fracture numérique »[100] à l'exemple d'un groupe d'adolescents, les chercheurs montrent que la fracture se situe essentiellement au niveau de l'appropriation du téléphone en tant qu'objet de prestige. Nous y retrouvons le constat selon lequel chez les adolescents la valeur symbolique négative du vieil appareil compte plus que les avantages potentiels de ses fonctions de communication.

Récemment Catherine Lajealle, sociologue et professeur à l'ESG Management School, a fourni une approche originale des jeux sur téléphone portable. Dans son livre *Le jeu sur le téléphone portable : usages et sociabilité*[101] la chercheuse a montré que l'usage des jeux sur le mobile, individuel ou collectif, participe à la construction identitaire et à la mise en scène de soi mais aussi à l'entretien du lien social, comme ressource supplémentaire dans le jeu social pour nouer différentes formes de sociabilité.

---

[98] AMRI Mahdi. *Culture technologique : les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2009, 304 p.
[99] ITO Mizuko et Daisuke OKABE. Réseaux intimes : contextualiser la relation des jeunes japonais à la messagerie mobile. In *Réseaux*, 2005/5, n° 133, p. 15-43.
[100] VON PAPE Thilo, KARNOWSKI Veronika et Werner WIRTH. La fracture numérique dans nos mains : Enjeux sociaux de l'appropriation du téléphone portable par un groupe d'adolescents In PATTESON Richard (dir.). *Enjeux et usages des TIC. Reliance sociale & insertion professionnelle.* Brüssel : CREATIC, 2006, p. 73-83. Disponible sur : http://www.thilovonpape.de/publications/von_pape_karnowski_wirth_2006_la_fracture_numerique_dans_nos_mains.pdf (Consulté le 8 mars 2013).
[101] LEJEALLE Catherine. *Le jeu sur le téléphone portable : usages et sociabilité*. Paris : L'Harmattan, 2008, 218 p.

Anne Jarrigeon et Joëlle Menrath[102] dans l'analyse de leurs enquêtes ethnographiques focalisées sur les usages du téléphone mobile en situation scolaire démontrent comment ce cadre social resserré et d'emblée collectif permet de quitter la seule perspective de la communication interpersonnelle. Elles questionnent aussi les rapports aux règles et aux interdits, et la teneur de relations avec un monde d'adultes dans un tel contexte normatif, c'est-à-dire au lycée.

L'apparition d'Internet et les différents dispositifs de la communication en ligne, leur appropriation massive par les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes ont suscité des études sur les nouvelles formes de la socialisation. À travers les usages d'Internet, qu'en est-il de la production et de la reproduction des rapports sociaux ? Assiste-t-on à une mutation sociale, la technique bouleversant l'ordonnancement social, ou bien la société s'approprie-t-elle un nouvel outil de communication en conservant ses structures, adaptant l'usage à sa reproduction propre ? Poursuivant le raisonnement, l'étude de l'usage d'Internet chez les lycéens de Laurent Podeti, doctorant à l'Université Paris 8, met en évidence, non pas une énième mutation, mais la continuation de la transformation sociale. Selon lui, « loin d'être un caractère probant de l'avènement de la « société post-moderne », la pratique d'Internet serait un indicateur de la poursuite de l'installation progressive de la « société industrielle ». Moment « entre-deux », hors des obligations générées par l'ordre social, moment ludique où le comportement de la personne peut s'analyser en terme de stratégie : liberté, autonomie, choix de son destin sont du ressort du seul individu, rationnel. In fine, Internet rendrait possible une socialisation par l'échange » [103].

La socialisation des adolescents à travers les téléphones portables et Internet a été amplement abordée par Céline Metton-Gayon[104]. Ses recherches montrent comment, en se servant de ces outils, les jeunes affirment leur statut d'adolescent dans les deux univers de partage essentiels, la famille et les pairs. Selon elle, au sein du foyer, le téléphone portable et l'ordinateur connecté à Internet permettent aux jeunes de cultiver leur « petit monde » personnel et de se construire comme des individus singuliers et autonomes, ils offrent la

[102] JARRIGEON Anne et MENRATH Joëlle. De la créativité partagée au chahut contemporain. Le téléphone mobile au lycée. In *Ethnologie française*, 2010, n° 1, p. 109-114.
[103] PODETTI Laurent. *Usage d'Internet et production de rapports sociaux dans l'analyse comparée des pratiques de lycéens de Paris et de sa banlieue*. 2006, p. 9. Disponible sur : http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Podetti3_3.pdf (Consulté le 3 mars 2013).
[104] METTON-GAYON Céline. *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan, 2009, 208 p.

possibilité de s'affilier à leur classe d'âge et de partager les mêmes repères culturels, ils procurent le plaisir de tenir une « relation fusionnelle avec leurs pairs »[105].

La thèse de Gilles Brachotte « Internet et *Windows Live Messenger* (ex MSN) chez les adolescents. Usages et liens sociaux : entre performance et évolutions ? »[106] est un autre exemple d'étude approfondie sur la dimension communicationnelle des nouveaux dispositifs en ligne. Basé sur les résultats recueillis d'un corpus constitué de deux enquêtes auprès de collégiens, lycéens et étudiants, G. Brachotte questionne les concepts de culture numérique, de fractures numériques et sociales, d'usage social et de lien social.

La prolifération de Nouvelles Formes de Communication Écrite (NFCE) sur les divers supports électroniques a participé à l'émergence de modes d'écriture déviants par rapport aux règles scripturales courantes. Le langage spécifique utilisé sur les interfaces sociotechniques a été étudié par des linguistes[107].

Notons que la sociabilité à travers et sur Internet a incité à mener des études auprès des publics à caractères spécifiques. Par exemple, Nicolas Oppenchaim[108] a étudié les pratiques communicationnelles des adolescents de Zones Urbaines Sensibles (ZUS) franciliennes[109].

Les pratiques adolescentes des médias numériques sont devenues l'objet phare dans l'analyse des modes de sociabilité mais aussi de l'expression identitaire. L'apparition des différents dispositifs numériques en ligne ont permis de brouiller les frontières traditionnelles, de prendre la parole pour parler de soi à tout le monde, pour s'exprimer. Les chercheurs ont remarqué que ces espaces jouent pour les publics d'adolescents et de jeunes le rôle d'un miroir de leur soi dans la mesure où l'image qui leur est envoyée exprime des aspects authentiques de leur construction identitaire. Une série d'études a paru avec le surgissement

[105] DANGAIX Denis et DAGNAUD Monique. L'adolescent construit une relation fusionnelle via le portable et Internet. In *La santé de l'homme*, 2008, n° 396, p. 26-28.
[106] BRACHOTTE Gilles. *Internet et Windows Live Messenger (ex MSN) chez les adolescents. Usages et liens sociaux : entre performance et évolution ?* [thèse]. Université de Bourgogne, 2010, 519 p.
[107] MARCOCCIA Michel. Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écritures et compétences communicatives. In *Revue française de linguistique appliquée*. 2010/2, vol. XV, p. 139-154.
MARCOCCIA Michel. Définitions et négociations de la norme scripturale dans un forum de discussion d'adolescents. In *Ela. Études de linguistique appliquée.* 2012/2, n° 166, p. 157-169.
MABILON-BONFILS Béatrice. Les « pratiques numériques », entre écrit et sociabilité. In *Adolescence*, 2012/1, n° 79, p. 217-228.
[108] Maître de conférences en sociologie à l'Université François Rabelais de Tours, chercheur au laboratoire CITERES.
[109] OPPENCHAIM Nicolas. Les pratiques de sociabilité urbaine et sur l'Internet des adolescents de Zones Urbaines Sensibles franciliennes. In *Flux*, 2011/1, n° 83, p. 39-50.

des blogs qui au début étaient traités comme « journaux intimes écrits et publiés sur Internet »[110].

Voici les idées phares de ces analyses. Selon Jean-Pierre Carrier, les blogs « traduisent aussi bien la solitude ou le vide culturel qu'une vie sociale intense. Signe de reconnaissance d'un groupe, ils mêlent l'intime et le public »[111]. Comme le souligne Hélène Delaunay-Téterel, « l'usage le plus répandu dans les blogs est donc celui de support aux sociabilités préexistantes, passant par la présentation de son réseau personnel et par la mémorisation d'événements collectifs »[112]. Il faudra souligner que le blog reste une carte de visite à la destination des amis, mais aussi qu'il offre la possibilité de construire une propre « définition de soi ». Cédric Fluckiger[113] note que le blog médiatise trois sortes de rapports : tout d'abord le rapport à la culture dominante, puis le rapport aux autres, au réseau de pairs, et ensuite le rapport à soi-même. Les chercheurs apportent beaucoup d'attention au langage spécifique utilisé dans les blogs. Anne-Claire Orban pose l'hypothèse selon laquelle « il s'agit moins d'une nécessité technique (gain de place et de temps) que d'un réflexe »[114]. La popularité des blogs a suscité beaucoup de grands débats sur l'exposition de la vie privée des jeunes, alors que les chercheurs concluent que « les blogs, ce n'est rien de vraiment intime. Rien de tout à fait public, ni de tout à fait privé. Pas que du narcissisme. Pas que des discours égocentriques. C'est surtout une interface provisoire de relation avec les autres. De communication avec les autres »[115].

L'essor actuel des réseaux sociaux (*Facebook, YouTube, Twitter*…) et leur usage de plus en plus détourné poussent justement à repenser et à réexaminer la notion de communication dans son rapport au concept de la sincérité dans l'exposition de soi. En 2007 Danah Boyd fournit une étude[116] intéressante sur la popularité des sites de réseaux sociaux, parmi les jeunes aux États-Unis. Elle distingue les principales caractéristiques de ces

---

[110] PALDACCI Matthieu. Les quatre mondes du journal intime en ligne. Analyse statistique d'un corpus de journaux intimes écrits et publiés sur Internet (enquête). In *Terrains & travaux*, 2003/2, n° 5, p. 7-30.
[111] CARRIER Jean-Pierre. Les blogs d'adolescents, un nouvel enjeu éducatif. In *Vers l'éducation nouvelle*, 2006, n° 522, p. 70-77.
[112] DELAUNAY-TETEREL Hélène. Sociabilité juvénile et construction de l'identité : l'exemple des blogs adolescents. In *Informations sociales*, 2008, n° 145, p. 49.
[113] FLUCKIGER Cédric. La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. In *Réseaux*, 2006, vol. 138, p. 109-138.
[114] ORBAN Anne-Claire. Cher journal, cher blog... In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2005/3, n° 61, p. 31-36.
[115] ORBAN Anne-Claire. La blog'attitude : rester dans le vent ! In *Pensée plurielle*, 2007/1, n° 14, p. 45-51.
[116] BOYD Danah. Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. BUCKINGHAM David). 2007, Cambridge, MA : MIT Press. Disponible sur : http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf (Consulté le 18 mai 2013).

dispositifs en ligne et traite la notion de « public en réseau ». La question de vie publique prend une place considérable dans l'étude de D. Boyd. Selon D. Boyd, nous rendons à notre jeunesse un mauvais service si nous essayons de les protéger contre le monde en limitant leur accès à la vie publique. Ils doivent entrer dans cette scène, faire des erreurs et apprendre par eux-mêmes.

L'ouvrage collectif dirigé par Laurence Corroy *Les jeunes et les médias : Les raisons du succès*[117] rassemble les travaux d'une dizaine de chercheurs où ils tentent d'apporter des pistes de réflexion à tous ceux qui s'intéressent aux adolescents et à leurs pratiques médiatiques. Nous y retrouvons les analyses des succès médiatiques qui mettent en lumière des facteurs qui favorisent l'engouement des plus jeunes. Nous renvoyons le lecteur à la troisième partie de l'ouvrage « Les jeunes et les nouveaux médias : des relations passionnelles ».

L'action numérique des jeunes peut être comprise comme une « expression » à part entière dans leur univers. Au cœur des études récentes sur l'identité numérique, l'expression numérique est examinée comme un espace permettant aux jeunes de s'expérimenter, de devenir en quelque sorte des producteurs culturels (et moins des consommateurs). Les chercheurs constatent que la nouvelle génération semble avoir un engagement plus sérieux avec les interfaces numériques, « ils jouent sérieusement à se bricoler des identités, l'enjeu est de taille c'est tout simplement eux qu'il s'agit de construire »[118]. Citons aussi une des hypothèses de la thèse[119] de Nayra Vacaflor selon laquelle les produits médiatiques créés par les jeunes des quartiers populaires permettent de narrer leur soi et de s'insérer dans une culture authentique de quartier.

L'expression à travers les interfaces numériques apparaît comme un autre lieu de revendication identitaire personnelle. Dans ces espaces virtuels (blogs, profils, forums, sites personnels etc.) nous retrouvons les récits de fans (ou *fanfictions*), textes que certains spectateurs écrivent pour prolonger, compléter ou amender leurs romans, films ou encore séries télévisées favoris. En outre, ils font l'objet d'études scientifiques[120] qui essayent

[117] CORROY Laurence (dir.). *Op. Cit.*
[118] ALLARD Laurence. Pragmatique de l'Internet Mobile : technologies de soi et culture du transfert. In DERVIN Fred et ABBAS Yasmine. *Technologie numériques du soi et co-construction identitaires.* Paris : L'Harmattan, 2009, p. 65.
[119] VACAFLOR Nayra. *L'expression numérique de soi. Études des productions médiatiques des jeunes des quartiers populaires* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2010, 310 p.
[120] SÉBASTIEN François. « Fanf(r)ictions ». Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans. In *Réseaux*, 2009/1, n° 153, p. 157-189.

d'expliquer comment penser ces réalisations, comment en comprendre le fonctionnement et les nouvelles manières d'être fan.

L'émergence d'une « identité numérique », l'essor d'une sociabilité originale fondée sur la conversation en continu, les échanges d'images et de productions artistiques amateurs… Ce sont les thèmes cruciaux abordés simultanément dans les ouvrages récents sur la nouvelle génération. Notons le livre *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*[121] de Monique Dagnaud où la chercheuse explore en profondeur ces cultures et se demande si face à une innovation technologique d'une telle ampleur et aux transformations sociales qu'elle génère, on ne peut pas d'ores et déjà parler de rupture anthropologique.

Entre temps des numéros spéciaux[122] de revues dédiées aux réseaux socionumériques ont paru. Les différents auteurs s'y sont attachés à comprendre les enjeux, usages et spécificités de ces dispositifs, rassemblés communément sous le vocable englobant de « médias sociaux ». Les articles qui y sont présentés dévoilent la diversité des perspectives possibles (sociologique, sociotechnique, économique, politique etc.), abordent de très larges problématiques (du capital social au renforcement des relations sociales, de la reconfiguration des espaces publics et privés aux traces du quotidien etc.) et se concentrent majoritairement sur le cas particulier des réseaux socionumériques (dont *Facebook* est le fer de lance).

Jeunes et nouvelles modes de la recherche d'information

Les études sur les nouvelles modalités de la recherche d'information en ligne forment un autre courant dans l'analyse des usages d'Internet chez les publics en question. Les premières études des usages de la recherche d'information sur Internet évoquaient le processus de la recherche pour l'école (de la recherche d'information formelle) dans le contexte scolaire. Les chercheurs[123] examinaient les activités de recherche documentaire et en particulier les étapes de navigation sur Internet. Ces travaux ont soulevé plusieurs interrogations, notamment sur la manière dont les élèves cherchent l'information sur Internet (utilisation de moteurs de recherche, d'annuaire, formulation de requête à l'aide mot clés et équation de recherche), sur la manière dont ils retiennent l'information (pertinence du choix

[121] DAGNAUD Monique. *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion.* Paris : Les Presses de Sciences Po, 2011, 172 p.
[122] *Empan. Réseaux Internet et lien social*, 2009/4, n° 76, 176 p.
Hermès. Ces réseaux numériques dits sociaux, 2011/4, n° 59, 253 p.
[123] BLONDEL François-Marie, KEMPF Olivier et SCHWOB Monique. Recherche d'informations sur la toile. Pratiques d'élèves. In *Bulletin de l'union des physiciens*. 2000, n° 828, vol. 94. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/32/33/HTML/documents/bup00.pdf (Consulté le 12 mars 2003).

des requêtes, lecture rapide et synthétique des requêtes et des pages de sites qu'elles pointent) et dont ils la traitent (récupérer l'essentiel de l'information, et en faire un document compréhensible).

Les chercheurs en ce domaine ont évoqué aussi les usages des différents moteurs de recherche dans la recherche d'information scolaire. Notons les travaux de Jean Ravestein, Caroline Ladage et Samuel Johsua[124] qui ont mis en évidence le manque d'entendement des élèves et des enseignants concernant le fonctionnement des moteurs de recherche, qui leur reste opaque. Ils ont constaté aussi la pertinence et la nature des résultats fournis par les moteurs en réponse à une requête dans une telle démarche.

La thèse[125] de Nicole Boubée, maitre de conférences et chercheur en SIC à l'Université de Toulouse, et ses autres travaux[126] apportent des éléments importants pour accéder à la compréhension des pratiques documentaires des élèves du secondaire. Ses recherches ont permis d'affirmer non pas tant la spécificité de processus systématiquement associés à la jeunesse, comme le « copié-collé » ou la focalisation sur les images, que de réintégrer ces démarches comme partie prenante du processus de recherche d'information lui-même.

Les changements dans le « métier » d'élève et le métier d'enseignant à l'ère numérique ont été étudiées par Christine Dioni[127]. Dans sa recherche-action[128] la chercheuse a analysé le rôle que les enseignants jouent ou sont prêts à jouer pour accompagner leurs élèves dans une pratique largement répandue : l'usage d'Internet à des fins documentaires. Elle a mis en évidence les difficultés qu'ils éprouvent à définir et à afficher clairement la place qu'ils ont à prendre dans l'acculturation numérique de leurs élèves, les résistances qu'ils expriment sur cette mission.

« Comment les lycéens qui passent l'épreuve du baccalauréat organisent-ils leur emploi du temps pour articuler leurs différentes sphères d'activités et quels usages font-ils

[124] RAVESTEIN Jean, LADAGE Caroline et JOHSUA Samuel. Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques. In *Revue française de pédagogie*, 2007, n°158, p. 71-83. Disponible sur : http://rfp.revues.org/495 (Consulté le 13 mars 2013).
[125] BOUBÉE Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire* [thèse]. Université de Toulouse, 2007, 334 p.
[126] BOUBÉE Nicole. *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire.* 2008, 13 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf (Consulté le 12 mars 2013).
[127] Chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Équipe EducTICE.
[128] DIONI Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Lyon : INRP, 2008, 28 p. Disponible sur : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf (Consulté le 31 janvier).

d'Internet pour réaliser leurs travaux scolaires ? »[129], se demandaient récemment Laurence Le Douarin[130] et Hélène Delaunay-Téterel.

Notons qu'il existe une autre partie des études sur la fonction informationnelle d'Internet qui analysent les recherches des informations non formelles (personnelles) en ligne chez les publics adolescents et juvéniles. En 2009, les recherches[131] de Laure Tabary-Bolka[132] explorent la culture informationnelle à travers les pratiques numériques informelles des adolescents. En analysant les blogs des jeunes internautes destinés aux célébrités du cinéma, de la télévision et du monde de la musique, la chercheuse fait découvrir les pratiques de redocumentarisation[133] qui montrent un certain nombre de savoir-faire développés par les adolescents mais soulèvent également différents problèmes dans le rapport au document et à l'information. Ces travaux mettent en évidence un véritable mimétisme des pratiques documentaires et l'absence de l'éthique citationnelle.

La recherche d'information a été amplement abordée dans deux thèses soutenues en 2011. La première préparée par Anne Cordier[134] dévoile des imaginaires, représentations et pratiques non formelles développées par les élèves de 6ème sur la recherche d'information sur Internet. Elle montre un parallèle et une confrontation avec les pratiques de formation mises en œuvre par les professeurs documentalistes. La deuxième thèse préparée par Karine Aillerie[135] interroge l'individualité des pratiques informationnelles informelles d'un groupe d'adolescents. Ce travail met en lumière la place prépondérante des recherches scolaires, prescrites ou non, au sein de ces usages ordinaires en même temps qu'il insiste sur l'initiative individuelle comme marqueur d'un rapport de plus en plus individualisé et implicite à l'information et donc aussi à la connaissance. Notons que ces deux chercheuses continuent

[129] DOUARIN Laurence Le et DELAUNAY-TÉTEREL Hélène. Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens. In *Revue Française de Socio-Économie*, 2011/2, n° 8, p. 103-121.
[130] Maitre de conférences et chercheuse en sociologie à l'Université Charles de Gaulle Lille III, Centre de Recherche « Individus, Épreuves, Sociétés » (CeRIES).
[131] TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. In *Les Cahiers du numérique*, 2009/3, vol. 5, p. 85-97.
[132] Maitre de conférences et chercheuse en SIC à l'Université Charles de Gaulle Lille III, Laboratoire de recherche GERIICO.
[133] Il s'agit de la création de nouveaux documents-images à partir de documents déjà existants dans les médias.
[134] CORDIER Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet. Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* [thèse]. Université Charles de Gaulle-Lille III., 2011, 502 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf (Consulté le 13 mars 2013).
[135] AILLERIE Karine. *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14 – 18 ans) sur le Web* [thèse]. Université Paris 13-Paris Nord, 2011. 531 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/39/58/PDF/versionTEL.pdf (Consulté le 13 mars 2013).

leurs travaux sur ce sujet, et apportent de nouveaux regards sur les dimensions importantes de ces pratiques, par exemple sur l'existence et la nature du sentiment de perdition[136].

Durant les dernières années les études sur la recherche d'informations chez les adolescents et les jeunes se spécialisent, ils explorent les modalités plus spécifiques de la fonction informationnelle d'Internet. Notons comme exemple une étude[137] de Nadia Gauducheau qui vise à identifier l'importance et la nature des demandes d'informations dans un forum de discussion d'adolescents ainsi qu'à décrire la manière dont se déroulent les échanges de demande/apport d'informations. Notons que l'analyse des messages du forum *Ados.fr* permet de constater l'existence de deux principales catégories de demandes : la plus importante est la recherche d'opinion sur un problème intime (besoin de l'avis de pairs), la seconde est la demande d'informations précise et vérifiable (besoin de l'expertise d'autrui).

Ce vaste panorama que nous venons de présenter prouve la complexité des usages numériques chez les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes. Pour poursuivre avec notre positionnement dans le champ d'études sur les usages d'Internet nous allons présenter notre approche.

1.1.2. Positionnement pour étudier les usages d'Internet

Nous venons de voir que les recherches qui sont réalisées dans le domaine des usages des TIC se caractérisent par une grande variété, à la fois dans les objets de recherches, problématiques développées, et dans les positions théoriques qui les fondent. Dans ce sous-chapitre nous allons définir notre approche. Tout d'abord nous allons aborder les tendances des *Internet Studies* en France pour expliquer les raisons qui nous ont poussées à choisir l'approche d'appropriation sociale pour étudier les usages d'Internet chez les préadolescents. Cette approche sera présentée ultérieurement. Nous évoquerons ici également deux aspects importants : le quotidien et la figure d'usager dont l'analyse, selon nous, est cruciale pour comprendre la complexité de la notion d'usage.

[136] AILLERIE Karine. Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité. In *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2012/1, vol. 49, p. 62-69.
[137] GAUDUCHEAU Nadia. Demander de l'information dans un forum de discussion. L'exemple d'Ados.fr. In *Les Cahiers du numérique*, 2012/1, vol. 8, p. 63-96.

Tendances dans les Internet Studies en France

Les technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC) sont de plus en plus présentes dans notre quotidien. Elles deviennent des organisateurs centraux de l'action et modifient les modes de faire et les relations à l'autre. Les TNIC apportent des changements importants dans les cadres spatio-temporels de nos actions. Selon Julie Denouël et Fabien Granjon, chercheurs en SIC, « la médiation des TNIC favorise ainsi l'émergence de nouveaux modèles de références, de valeurs, d'actions et de relations sociales qui transforment notre rapport à soi et au collectif et participent à part entière à la production des sociétés contemporaines »[138]. Le développement des TNIC et les usages qui le suivent contribuent au déploiement des recherches qui questionnent le lien entre ces technologies et la société ainsi que les modifications dans les activités sociales. Ces études ont certaines tendances que nous avons prises en considération. Elles nous ont orientées dans le choix de la démarche et de l'ampleur pour notre propre travail.

Le monde scientifique prétend que la question de l'insertion sociale des techniques numériques a perdu sa pertinence. Il convient plutôt de parler de l'utilisation des techniques d'info-communication numériques comme d'un fait social total et de prendre en compte tout à la fois les dimensions sociologique, technique, communicationnelle et psychologique de cette sociabilité. Selon Dominique Carré, chercheur en SIC, « nous sommes bel et bien entrés dans un moment à caractère anthropologique nouveau, ou plus exactement se rapprochant d'une nouvelle *épistèmê* »[139]. Au début de notre recherche (et comme le montre le panorama d'études présenté au début de ce chapitre) nous avons remarqué que les études récentes qui portent sur les usages d'Internet chez les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes se sont spécialisées. Sociabilité en ligne, identité numérique, fonction ludique d'Internet… Les recherches ont eu tendance à explorer séparément chaque aspect de la relation entre Internet et les jeunes usagers. Quant à l'ensemble des usages d'Internet chez ces publics, c'était plutôt des études quantitatives qui sous la forme de statistiques fournissaient un état global. En nous basant sur les recherches menées avant 2009 (date d'inscription en thèse) nous avons ressenti le besoin de mener une recherche approfondie sur les usages d'Internet chez les préadolescents pour refléter en globalité cet objet, d'étudier et de comprendre ce fait social total, cette nouvelle *épistèmê*.

[138] GRANJON Fabien et DENOUËL Julie. Penser les usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication. In DENOUËL Julie et GRANJON Fabien (dir.) *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages.* Paris : Transvalor, 2011, p. 8.
[139] CARRÉ Dominique. Étudier les usages. Est-ce encore nécessaire ? In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 77.

Comme le remarquent Pascal Plantard et Marianne Trainoir, également chercheurs en SIC, aujourd'hui les usages des technologies en France sont étudiés en appliquant deux approches[140] : celle de la *psycho-ergonomie*, qui soutient une vision mécaniste et descendante des usages des TIC, et celle de la *sociologie*, qui pointe souvent la réflexion sur ce qui est fait ou non avec l'ordinateur et Internet. Les chercheurs relèvent le fait que l'interprétation des traces laissées sur Internet et les approches quantitatives sont fréquemment privilégiées au détriment du travail empirique et de l'observation effective des pratiques numériques. Ils parlent de la « fascination techno-imaginaire » qui se focalise sur l'innovation, sur les usagers « geeks » qui sont privilégiés dans les études des usages des TNIC, et plus précisément des usages d'Internet. Dans une interview[141] Julie Denouël et Fabien Granjon, constatent la même chose : l'un des risques auxquels sont confrontés les *Internet studies* en France est la tendance à réduire les individus et les collectifs à leurs productions de traces numériques.

Les usages d'Internet ont pour particularité de laisser des traces publiques qui permettent d'objectiver les pratiques. Ce sont les liens, statuts, commentaires, les contenus variés produits par les utilisateurs… Dans l'espace d'Internet les actions se produisent par l'écriture. Au sens propre du mot : on écrit une lettre, les statuts de *Facebook* ou un article sur le blog, on écrit sur MSN quand on parle à des amis, on écrit les mots clés quand on fait une recherche sur le moteur de recherche. Mais il y a aussi un autre type d'écriture, ce sont les clics et la lecture. Les clics produisent des traces que l'on peut repérer dans les bases de données, la lecture aussi se transforme en écriture car elle crée des liens codifiés en caractères entre les pages que l'on peut récupérer sur le navigateur. Comme le précise Marcello Vitali Rosati, « l'action sur le Web n'est pas un simple échange d'informations ou de données : chaque clic et chaque lettre contribuent à modifier l'espace numérique, à produire de nouveaux agencements, à le structurer différemment »[142]. Remarquons que durant les dernières années les études de ces traces d'actions en ligne sont devenues de plus en plus nombreuses dans le champ d'études sur des usages d'Internet. Mais cette approche est-elle suffisante pour comprendre ce qu'est un usage ? Est-ce qu'elle permet d'appréhender la complexité de cette notion ?

---

[140] PLANTARD Pascal et TRAINOIR Marianne. Contribution à l'anthropologie des usages du numérique. In DANG NGUYEN Godefroy et CRÉACH Priscilla (dir.). *Le numérique en sociétés.* Paris : L'Harmattan, 2012, p. 177.

[141] GUILLAUD Hubert. Julie Denouël et Fabien Granjon : Les usages en question. In *Interactu.net*, 2011. Disponible sur : http://www.internetactu.net/2011/06/15/julie-denouel-et-fabien-granjon-les-usages-en-question/ (Consulté le 25 mars 2013).

[142] VITALI ROSATI Marcello. Quelles actions sur le Web ? In ROUET Gilles. *Usages de l'Internet, éducation et culture.* Paris : L'Harmattan, 2012, p. 19.

Les chercheurs relèvent le caractère réducteur de cette démarche et notent qu'« exploiter cette nouvelle physique des traces et utiliser ce type de données est une nécessité, mais penser pouvoir analyser les usages sociaux de ces dispositifs techniques en utilisant l'essentiel de ce genre de matériaux nous fait assez vite chavirer dans un empirisme technobéat »[143]. Selon eux, les sociologues se sont transformés en métrologues quantifiant une réalité sociale à partir des traces des usages. Le risque de « quantophrénie technisiste » est apparue : « les outils de recherche ne sont en effet pas neutres et leur poids se lit dans les analyses, ainsi la tendance pointe de réduire les individus et les collectifs à leurs productions de traces. Les entretiens approfondis, quand ils existent, se limitent souvent à creuser l'usage étudié sans le restituer dans l'ensemble des pratiques sociales des individus »[144].

En ayant connaissance de cette tendance dans les *Internet Studies* en France nous avons voulu nous approcher au plus près des préadolescents, les rencontrer et étudier les usages d'Internet de leur point de vue. Selon F. Granjon, « les usages sont liés aux appréciations, envies, intérêts, goûts et sens pratiques de ceux qui les mobilisent. Ils sont le résultat d'un ajustement complexe entre une histoire sociale incorporée (la manière dont les usagers perçoivent leur environnement) et la mobilisation d'un dispositif technique qui est lui-même constitué d'une combinatoire de mondes sociaux et culturels. Faire usage d'Internet, c'est manipuler un objet et avoir recours à des services qui demandent des compétences particulières, mais c'est aussi se confronter à des histoires, du social, du culturel, objectivés dans des logiciels, des applications, des interfaces, qui sont autant de mondes appréhendés via des schèmes qui ne permettent pas nécessairement d'en saisir l'intérêt, de leur imputer du sens, de s'y ajuster et d'en retirer d'éventuels bénéfices »[145]. Notre définition anthropologique d'usage est construite de la même manière : en analysant les propres paroles des usagers (et non pas leurs traces sur les dispositifs en ligne), nous percevons l'usage d'Internet comme un construit social. À travers les expériences sociales de nos participants nous avons voulu comprendre comment les jeunes usagers consomment, s'approprient et maîtrisent Internet. Pour cette raison nous nous appuyons sur la sociologie des usages et notamment sur l'approche d'appropriation sociale des TNIC qui permet de saisir l'usage de la façon plus ample.

[143] GRANJON Fabien et DENOUËL Julie. *Op. Cit.*, p. 36.
[144] JOUËT Josiane. Des usages de télématique aux *Internet Studies*. In DENOUËL Julie et GRANJON Fabien (dir.) *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages.* Paris : Transvalor, 2011, p. 80.
[145] GUILLAUD Hubert. *Op.Cit.*

Appropriation sociale des TNIC

Selon Serge Proulx, « cherchant à comprendre les relations entre la technologie et la société, et en particulier l'action de la technique dans l'environnement social et culturel, l'étude des usages humains des technologies d'information et de communication (TIC) constitue […] une entrée méthodologique privilégiée. […] Si l'on veut s'approcher scientifiquement de cette problématique, il est nécessaire de décrire systématiquement les usages humains de ces technologies, c'est-à-dire appréhender ce que les gens font effectivement avec ces objets techniques »[146].

Le besoin d'étudier les usages des TIC a surgi avec l'apparition des premières technologies et ensuite avec l'arrivé de la révolution numérique. Le phénomène de multi-équipement des différents outils technologiques a poussé les chercheurs à s'intéresser aux multiples aspects signifiants lors de leur utilisation quotidienne. Les études sur les usages des TIC se sont multipliées dans les années 1980. Ce courant s'est constitué initialement de chercheurs en sociologie. Les travaux ont formé le tournant de la sociologie des usages, qui ancrée dans la démarche empirique voulait saisir les usages sociaux des nouvelles technologies de l'époque. Notons que par rapport aux sciences de la communication, ce courant a introduit un renversement dans la mesure où la question n'est plus ce que les médias font à l'usager récepteur mais ce que l'usager fait des médias. On commence à traiter la réception comme une activité complexe, à examiner minutieusement les usages de la multitude d'objets (magnétoscope, répondeur, téléphone mobile, baladeur, Internet etc.).

Aujourd'hui la sociologie des usages produit des connaissances sur l'appropriation sociale des innovations techniques, l'insertion de nouveaux usages dans les pratiques préexistantes, sur les significations, détournements, contournements et inventions des usages. Elle utilise la diversité d'approches et d'outils méthodologiques pour aborder la notion d'usage. Selon G. Vidal, « la sociologie des usages présente une force d'études, mais la diversité des problématiques conduit à une dilution de contenus scientifiques rendant impossible pour l'instant une montée en généralisation, à même de proposer un appareil théorique stable »[147]. Pour présenter et aborder notre approche, nonobstant cette instabilité

[146] PROULX Serge. *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir* [non publié]. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des communications. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_es_TUIC_Enjeux_et_modalites_de_mise_en_oeuvre.pdf (Consulté le 21 mars 2012).

[147] VIDAL Geneviève. De l'analyse des usages à la dialectique technique et société. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations.* Cachan : Lavoisier, 2012, p. 77.

théorique, nous allons nous baser sur certains auteurs. Nous évoquerons les concepts qui nous semblent importants dans la démarche que nous appliquerons pour étudier les usages d'Internet chez les préadolescents.

Pour comprendre et analyser la médiation technique Florence Millerand[148] assemble des recherches réalisées dans le domaine des usages des médias et des technologies et distingue trois approches principales : approche de la diffusion, approche de l'innovation et approche de l'appropriation. Donc, premièrement les recherches sur les usages des TIC étaient basées sur le paradigme diffusionniste. Elles traitaient de la conception de l'objet et de la trajectoire de diffusion. Elles s'intéressaient aux adoptants et à leurs modèles comportementaux, ainsi qu'à l'impact de leur adoption à travers les changements opérés dans leurs pratiques. Comme le note Éric George, dans ces travaux les usagers sont avant tout considérés comme de simples consommateurs. Il se base sur la perspective micro-économique et le modèle de l'*homo œconomicus* et prétend que l'approche de diffusion « accorde un rôle limité aux usagers, qui se contentent d'accepter ou non l'innovation […] selon la théorie de la diffusion, la réticence à adopter des innovations s'explique par la prédominance, dans certaines sociétés, d'éléments conservateurs, d'attitudes et de valeurs traditionnelles, une préférence pour des habitudes existantes et d'anciennes façons de faire, voire une résistance au changement »[149]. Le chercheur relève le caractère simpliste de cette explication et renvoie aux travaux[150] de Patrice Flichy qui mentionne l'intérêt majeur du modèle diffusionniste d'avoir permis de décrire le réseau social de circulation d'une innovation au sein de la société mais qui lui aussi ne manque pas de critique envers la posture d'usager dans cette approche.

La deuxième approche, celle de l'innovation, avait pour but de traiter la conception des innovations qui implique des prises de décision et des choix d'ordre technique, social, économique et politique. Dans cette perspective Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour[151] opposaient le modèle linéaire de l'innovation au modèle tourbillonnaire qui valorise une transformation constante de l'innovation. Selon les chercheurs, l'innovation est le fruit d'un processus qui prend la forme d'un modèle en boucles itératives. A chaque boucle, elle se transforme et redéfinit ses propriétés et ses usagers. Ici, aussi nous pouvons mentionner la

[148] MILLERAND Florence. *Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation.* Université de Montréal, 1998. Disponible sur : http://commposite.org/index.php/revue/article/viewFile/102/80 (Consulté le 24 avril 2010).
[149] GEORGE Éric. L'étude des usages des TIC au prisme de la recherche critique en communication. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 28-29.
[150] FLICHY Patrice. *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales : vers une nouvelle théorie de l'innovation.* Paris : La Découverte, 1995, 256 p.
[151] AKRICH Madeleine, CALLON Michel et LATOUR Bruno. À quoi tient le succès des innovations ? Premier épisode. L'art de l'intéressement. In *Annales des mines*, 1988, n° 4, p. 14-29.

sociologie de la traduction, plus souvent désignée comme théorie de l'acteur-réseau (angl. *actor-network theory*)[152]. Cette approche avait ses avantages mais au fil du temps on s'est aperçu que les études menées dans la perspective d'innovation ne pouvaient pas répondre aux questionnements plus larges qui englobaient un contexte marqué par une individualisation dans la construction des modes de vie. Les travaux sur l'innovation ne s'intéressaient pas de façon centrale aux usages proprement dits, notamment à partir du moment où les technologies sont dans une large mesure stabilisées.

Les limites saisies ont engendré l'apparition de l'*approche d'appropriation* avec un déplacement de l'intérêt centré sur la technologie vers les usagers. Notre démarche de recherche s'inscrit dans le cadre de *l'appropriation sociale* qui interroge le rapport des individus aux objets techniques, ainsi qu'à leur contenu et qui examine les stratégies, les tactiques, les résistances, les processus de sélection, de planification, de rejet, de spontanéité chez les usagers. Nous privilégions l'approche d'appropriation qui situe ses analyses sur le plan de leur mise en œuvre ou « mise en usage » dans la vie sociale. Soulignons que l'étude des usages dans les termes de l'appropriation sociale des technologies renvoie à l'analyse de leur formation du « point de vue » des usagers. En l'appliquant nous voulons mettre l'accent sur la construction sociale de l'usage parce que notre but est de montrer ce que l'objet, dans notre cas Internet, et plus précisément les services offerts par Internet, représente pour ses usagers, comment il s'inscrit dans l'environnement, quel rôle il joue dans la construction de leurs modes de vie.

L'approche d'appropriation indique que « la socialisation d'une technique dépend moins de ses prétendues caractéristiques intrinsèques ou de sa sophistication technique que des possibilités qu'elle offre à son éventuelle intégration dans un ensemble de significations sociales, culturelles et imaginaires des modes de vie des usagers »[153]. Wanda J. Orlikowski emploie le terme de « dualité de la technologie »[154] qui est un concept important du modèle structurationniste de la technologie. Quant à ce modèle, la technologie est conçue comme produit de l'action humaine, raisonnée et réflexive (avec des conséquences imprévisibles). Précisons que la pensée structurationniste affirme que l'action humaine est physiquement construite par les acteurs dans un contexte social particulier. W. J. Orlikowski se sert du terme

[152] AKRICH Madeleine, CALLON Michel et LATOUR Bruno. *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des Mines, 2006, 303 p.
[153] MALLEIN Philippe et TOUSSAINT Yves. L'intégration sociale des technologies d'information et de communication : une sociologie des usages. In *Technologies de l'Information et Société*, 1994, vol. 6, n° 4, p. 318.
[154] ORLIKOWSKI Wanda J. The Duality of Technology : Rethinking the concept of Technology in Organizations. In *Organization Science*, 1992, vol. 3, n° 3, p. 398-427.

d'*enactement* pour expliquer l'appropriation de la technologie par les acteurs. Ce terme est emprunté à la théorie de Karl E. Weick[155] et signifie le processus de création de « notre » réalité. La théorie met en avant le rôle de chaque individu dans la création de sa propre réalité par l'interprétation de son monde. Ensuite K. E. Weick ajoute dans sa théorie la notion de *sensemaking* (fr. fabrication de sens) qui désigne le processus de la construction du sens que l'individu est amené à faire face à une situation donnée pour résoudre un problème.

Donc, W. J. Orlikowski distingue plusieurs sortes d'*enactement* de la technologie mais reconnait aussi que sa typologie est mouvante car les usagers ont tendance à changer de technologie. Elle reconnait aussi que les usages évoluent dans le temps. La chercheuse mentionne trois formes[156] d'*enactement* :

- « *inertia* » : l'acteur retient ses anciennes habitudes d'utilisation ;
- « *application* » : l'acteur choisit d'utiliser une nouvelle technologie pour augmenter et redéfinir ses compétences ;
- « *change* » : l'acteur choisit d'utiliser une nouvelle technologie pour modifier substantiellement ses pratiques.

Elle parle aussi de la flexibilité interprétative des technologies (angl. *interpretative flexibility of technology*) : beaucoup d'actions qui constituent la technologie sont souvent séparées dans le temps et dans l'espace des actions qui ont entraîné la constitution de ces technologies. Cette constatation affirme encore une fois que la technologie est le produit et le médium de l'action humaine et qu'elle « conceptualise les artefacts matériels comme le résultat de la coordination d'actions humaines et donc, en soi, sociaux »[157].

Importance du quotidien

Notre intérêt est de voir ce que les usagers font de ces messages, de ces médias ou de ces objets techniques mais aussi comment il se les approprie. Parce que « la compréhension des phénomènes d'usage et d'appropriation des objets et des dispositifs techniques permet de saisir avec plus de finesse, la complexité et les subtilités de la détermination du phénomène technique dans notre vie quotidienne »[158]. Pour cette raison l'action des objets dans le tissu

[155] WEICK Karl E. *The social psychology of organizing*. Boston : Addison-Wesley Pub (T), 1979 (2nd edition), 303 p.
[156] ORLIKOWSKI Wanda J. & GASH Debra C. Technological Frames : Making sense of Information Technology in Organizations. In *ACM Trans. Information Systems*, 1991, n° 12, p. 423-444.
[157] ORLIKOWSKI Wanda J. *Op. Cit*., p. 426.
[158] PROULX Serge. Pratiques d'Internet et numérisation des sociétés. In LAJOIE Jacques et GUICHARD Éric. *Odyssée Internet : enjeux sociaux*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 2005, p. 21-40.

social, l'articulation entre les technologies et la société sont cruciales dans la démarche scientifique. E. George note qu'« il est problématique de se concentrer uniquement sur des usages de tel ou tel objet sans avoir un point de vue global sur l'ensemble des activités de la vie quotidienne. Le fait de contextualiser en permanence les usages parmi les nombreuses autres pratiques qui sont les nôtres peut permettre de se faire une idée beaucoup plus précise des relations entre société et technique »[159]. Le chercheur indique aussi que la prise de ce qui est souvent présenté comme « banal » est absente de bon nombre de recherches sur les usages des TNIC qui réduisent la société à ce qui se passe sur les terminaux et réseaux.

Philipe Breton et Serge Proulx[160] ont remarqué que l'existence de deux postures opposées, *déterminisme technologique* et *déterminisme social*, pour les chercheurs appartenant au domaine des sciences de l'information et de la communication, pose des questions : comment saisir l'action de la technologie dans la société et comment prendre en compte l'action du contexte social sur le développement des inventions techniques en évitant cette double contrainte ? Les auteurs proposent une nouvelle posture épistémologique : il s'agit d'arrêter de discourir de manière abstraite sur les conséquences possibles de telle ou telle technologie et d'aller voir précisément ce que font réellement les gens avec cette technologie. « L'observation des usages, des objets techniques et de ces dispositifs, peut donc constituer une entrée méthodologique pertinente pour saisir l'action de la technologie dans la société »[161]. Les chercheurs parlent de la « description précise, l'analyse et la compréhension nuancée ». Leurs discours mettent en avant « la complexité et les subtilités » du phénomène dans la vie quotidienne, ce qui renvoie à la découverte de la notion la plus pertinente des usages. Nous rejoignons cette posture scientifique et dans notre recherche nous privilégions l'analyse minutieuse des usages d'Internet chez les préadolescents.

Selon Laurent Thévenot[162], la catégorie de l'usage relève du cadre sociologique. Elle prend en compte le contexte d'ensemble des gestes quotidiens. Au cœur de la sociologie des usages se trouve un objet difficile à approcher qui nécessite une finesse méthodologique indéniable : le quotidien. Comme le décrit Jérôme Denis, « fluctuant, fragmenté, largement invisible, il est le Graal des chercheurs qui s'évertuent à appréhender comment se tissent au

[159] GEORGE Éric. *Op. Cit.,* p. 45.
[160] BRETON Philippe et PROULX Serge. *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : Éditions La Découverte, 2005, 382 p.
[161] BRETON Philippe et PROULX Serge. *Op. Cit*., p. 254.
[162] THEVENOT Laurent. Essai sur les objets usuels : propriétés, fonctions, usages. In CONEIN Bernard et al. *Les objets dans l'action.* Paris : Éditions de l'EHESS, 1993, p. 85-111.

jour le jour les arts de faire qui font toute la richesse des usages et des usagers »[163]. D'ailleurs J. Denis relève le fait que le quotidien reste une « zone » trop faiblement éclairée de la sociologie des usages : « ce qui va de soi, qui se déroule sans que rien ne semble véritablement s'y passer. […] Il y a d'indéniables effets de centrage sur la relation entre l'usager et la technique, tandis que le reste est souvent qualifié de contexte »[164]. Le chercheur propose de donner une certaine épaisseur à cet aspect d'usage en s'appuyant sur la théorie de l'activité de Leontiev et Vygotski, ainsi que les *Workplace Studies*, l'*Action Située* et la *Cognition Distribuée* qui défendent une vue écologique de l'activité, c'est-à-dire la prise en compte de l'environnement : l'espace et les différentes entités qui l'habitent.

Nous mettons l'accent sur le fait que pour avoir une compréhension de la confrontation de l'usager avec le dispositif technique dans toute son épaisseur sociale, il faut aborder rigoureusement le quotidien dans lequel les usagers ancrent leurs pratiques. Michel de Certeau[165] définit l'usage des médias et des technologies comme un lieu de créativité culturelle par le biais de bricolages avec les marchandises offertes, et par le recours à des ruses et des tactiques de la part d'usagers confrontés à l'univers aliénant de la consommation quotidienne. Selon lui, l'usage devient une poïétique. En s'interrogeant sur la production quotidienne de la culture, M. de Certeau cherche à saisir les mécanismes par lesquels les individus se créent de manière autonome en tant que sujets s'exprimant dans le processus même de la consommation et dans leurs pratiques de vie quotidienne. M. de Certeau insiste sur la créativité des gens, la créativité « cachée dans un enchevêtrement de ruses silencieuses et subtiles, efficaces, par lesquelles chacun s'invente une manière propre de cheminer à travers la forêt des produits imposés »[166]. Précisons qu'à l'ère du Web 2.0, l'usager est immergé dans des logiques de bricolages et de constructions de communautés mouvantes, dans des pratiques de réappropriation et d'interprétation des médias. « Si l'approche de l'appropriation sociale des technologies a permis de dépasser l'étude du rapport strict de l'usager à l'objet technique, elle a permis aussi l'élargissement de l'analyse à la prise en compte de la place qu'occupent les pratiques dans les modes de vie »[167].

---

[163] DENIS Jérôme. *Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques.* 2009, p. 10. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/12/83/PDF/JD_2009_Usages.pdf (Consulté le 16 mai 2013).
[164] *Ibid.*
[165] CERTEAU Michel. *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990, 347 p.
[166] CERTEAU Michel. *Op. Cit.*, quatrième de couverture.
[167] EL YAHYAOUI Yahya. *Innovation et processus d'appropriation sociale de la technologie.* Colloque International « Politiques publiques et innovation sociale dans les pays du Maghreb », Rabat, 2006. Disponible sur : http://www.elyahyaoui.org/harakat_rema_23_24_07.htm (Consulté 14 juin 2010).

Les courants de la socio-pragmatique de l'action accordent une place importante au contexte et à la situation de proximité dans lesquelles surviennent les interactions entre humains et objets techniques. Selon S. Proulx « ces approches mettent en avant un postulat de méthode voulant que l'environnement dans lequel se déroulent les pratiques d'usage peut être considéré comme le prolongement des capacités cognitives des êtres humains qui le constituent »[168]. Nous rejoignons ce principe et dans notre recherche nous nous intéressons au quotidien dans lequel les usages d'Internet des préadolescents se forment et se déroulent parce que cet environnement est riche en « rituels », en « routines », en « manières de faire », en « opérations d'emploi » (termes de M. de Certeau).

F. Millerand note qu'auparavant les études d'usages avaient trois sortes d'objets : « l'outil » qui conduisait à une conception de l'usage comme une utilisation plus ou moins fonctionnelle et performante ; « les signes sociaux » qui définissaient l'usage comme l'expression plus ou moins distinctive du statut social ; « le dispositif » témoignant d'une conception de l'usage comme un assujettissement[169] plus ou moins accentué à des normes sociales. Notons que les nouvelles technologies sont venues complexifier cette problématique dans la mesure où elles apportent avec elles des modes opératoires spécifiques, qui impliquent non seulement une présence continue de l'usager pour fonctionner, mais également sa participation active. Ces objets interactifs sont devenus des partenaires au quotidien qui accompagnent l'usager dans sa vie de tous les jours. A la différence des autres appareils ordinaires qui étaient présents au foyer, ces technologies ont offert une gamme plus diversifiée d'usages. Il est très important d'insister sur le cas de l'ordinateur branché à Internet qui provoque une approche orientée non seulement vers l'analyse de l'objet mais aussi vers l'analyse des services que cet objet propose et le contexte dans lequel ces services sont utilisés par l'usager.

La notion d'environnement ou de contexte d'usages d'Internet comporte en lui-même de nombreuses dimensions, par exemple, des systèmes d'activités de l'individu. Gilles Pronovost déclare que « les usages des médias ne peuvent être définis en dehors du système culturel de référence plus global d'un acteur, sans tenir compte de l'ensemble de ses pratiques quotidiennes. En ce sens, les usages sociaux des médias ne constituent qu'une facette de ce

[168] PROULX Serge. Penser la conception et l'usage des objets communicationnels. In SAINT-CHARLES Johanne et MONGEAU Pierre. *Communication. Horizon de recherches et de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 297-318. Disponible sur : http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2010/12/2005-proulx-penser-la-conc-44.pdf (consulté 16 juin 2010).
[169] CHAMBAT Pierre. Usages des technologies de l'information et de la communication. In *Technologies et Société*, 1994, vol. 6, n° 3, p. 249-270.

qu'on pourrait appeler le système des pratiques, la constellation d'activités culturelles, ce qui implique des processus d'interaction médias-pratiques culturelles »[170]. Les usages d'Internet s'insèrent aussi dans les systèmes d'activités familiales, et généralement, dans les systèmes d'activité de la société. Les usages d'Internet ne peuvent être définis en dehors du système culturel de référence plus global d'un individu, sans tenir compte de l'ensemble de ses pratiques quotidiennes. Ils ne peuvent pas être isolés de son contexte, de son cadre temporel et physique. L'analyse du contexte de continuum d'usages d'Internet pousse à scruter les « réalités familiales » de notre public : tactiques spatiales et temporelles, modèles et postures relationnelles que le préadolescent applique pour avoir accès à Internet ou au moment où il y surfe.

Dans notre recherche nous avons pour but de capter cette richesse d'usage et de dévoiler ce que la sociologie des usages étudie comme la part d'improvisation qui se manifeste dans le processus d'appropriation des TNIC. Les savoir-faire numériques se confirment et s'enrichissent dans l'ensemble des activités. Les usages sont toujours circonstanciels, inscrits dans les tâtonnements de toute action humaine. Ce schéma des activités à partir duquel les usages se forgent, se transforment, évoluent ou bien disparaissent nous intéresse particulièrement parce qu'il nous aidera à définir les balises du processus d'appropriation d'Internet par le public des préadolescents.

Figure d'usager actif

Notons le fait que contrairement à d'autres pays, depuis 1980 en France les études d'usages en France sont très liées aux demandes sociales d'ordre politique (État) ou économique (industriels). Alors que dans le monde anglo-saxon, comme le remarque J. Jouët[171], ce sont les recherches sur la réception – *Media Studies, Cultural Studies* – qui ont favorisé grandement les études d'usages. En France, ce n'est que tardivement que les études d'usages ont acquis une certaine légitimité et depuis s'affirment d'une manière croissante. Notre recherche, qui consiste à comprendre et à analyser les comportements des individus face à Internet, se trouve dans la convergence entre l'approche de l'appropriation des technologies et les *Cultural Studies,* qui mettent un accent considérable sur le caractère actif et participant des publics, et selon lesquelles les usages numériques chez l'individu sont engendrés par un ensemble de paramètres, lié à la fois à l'expérience individuelle et à

[170] PRONOVOST Gilles. Médias : éléments pour l'étude de la formation des usages sociaux. In *TIS*, 1994, vol. 6, n° 4, p. 378.
[171] JOUËT Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. In *Réseaux*, 2000, n° 100, p. 487-521.

l'inscription au sein d'une classe sociale ou d'un genre. Ce point de rencontre des deux échelles est primordial pour mieux appréhender la « réalité » de la réception des TIC et celle des pratiques culturelles à l'ère du Web 2.0.

Dans la lignée des *Cultural Studies*, nous nous concentrons sur l'usager actif et citons F. Granjon qui, à notre avis, définit parfaitement cette figure : « il est certes précieux de proposer une construction de l'usager qui ne soit pas simplement celle d'un agent soumis à des déterminismes sociaux, économiques et techniques mais on peut douter du bien-fondé de la remplacer par celle d'un acteur autonome, entrepreneur de sa propre vie, s'appropriant les TIC à des fins d'émancipation. L'autonomie de l'usager est ainsi bridée par les procédures déposées dans les dispositifs techniques mais elle l'est aussi par les identités, appartenances, perceptions, habitus et autres dispositions qui structurent sa relation au monde et vont conditionner son envie, sa manière ainsi que sa capacité pratique à s'approprier tel ou tel dispositif technique »[172].

Nous mettons un accent particulier sur l'usager qui n'est plus un simple consommateur passif des produits et services mais un acteur qui exprime des stratégies d'autonomie et des tactiques d'appropriation et construit ses usages selon ses intérêts. Les usages se fondent dans une mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale de l'individu. Comme le remarque Amor Ben Amor, « il y a, chez l'usager, une dimension « volontariste » qui le pousse à adopter et adapter la technologie en fonction de ses attentes, aspirations et besoins spécifiques liés à une conjoncture sociohistorique bien présente. L'usager adopte et adapte la technologie selon une marge d'autonomie à l'intérieur des balises établies par les cadres sociaux. Cette « marge d'autonomie » autorisée ou revendiquée varie selon la position qu'occupent les différents groupes auxquels appartient l'usager, et les rapports de force advenants, à l'intérieur desdites balises »[173].

Mentionnons qu'en étudiant l'influence des discours médiatiques dans l'appropriation de la technologie du cellulaire (téléphone mobile) chez les jeunes tunisiens, A. Ben Amor a pu démontrer que le lien annoncé entre technologie et modernité passait par des stratégies d'appropriation des objets (par exemple la technologie) et des pratiques qui étaient de l'ordre

[172] GRANJON Fabien. De quelques éléments programmatiques pour une sociologie critique des usages sociaux des TIC. In HADJ-ALI Smaïl. *Les rapports société-technique du point de vue des sciences de l'homme et de la société.* 2007, p. 2. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/54/PDF/sic_00001155.pdf (Consulté le 17 mai 2013).

[173] BEN AMOR Amor. L'appropriation de la technologie du cellulaire en Tunisie : au-delà des usages… un discours. In *Communication*, 2009, vol. 27, n° 1, p. 2. Disponible sur : http://communication.revues.org/index1355.html (Consulté 24 avril 2010).

de l'expérience sociale et, corrélativement, de l'ordre du discours. Donc, ici nous voyons l'importance des habiletés sociales que nous sommes aussi amenée à examiner pour comprendre le processus d'appropriation et les usages d'Internet chez les préadolescents. Vu sous cette angle, l'appropriation d'Internet est traitée comme « la production négociée d'usages qui relève davantage des stratégies liées à des pratiques sociales et culturelles balisées par les rapports de force actualisés par la quotidienneté et par la « marge d'autonomie » dont jouit l'usager à l'intérieur des cadres sociaux »[174].

Ici, nous pouvons mentionner l'écologie des activités, proposée par J. Denis comme une autre façon d'analyser les usages. Dans la lignée des travaux d'Edwin Hutchins et de Bernard Conein, le chercheur parle de l'usage qui ne peut pas être isolé : « Il faut prendre en compte le paysage technologique qui caractérise la situation observée et comprendre comment l'activité se déroule dans cet agencement hybride. La problématique a changé. Avec la sociologie des usages traditionnels, on avait cette formule : « U (un usager) utilise T (une technologie), éventuellement pour faire A (action) ». L'écologie de l'activité incite à poser une tout autre équation : « U est engagé dans A avec plusieurs T à sa disposition »[175]. Donc, ce qui compte avant tout c'est ce que font des technologies les personnes étudiées, ce dans quoi les usagers sont engagés. Les objets techniques sont considérés comme des partenaires d'action.

La notion d'usage semble être entourée par un flou conceptuel : dans les études on trouve les termes d'utilisation, d'usage, de pratique. Quelle sera notre définition d'usage ? Selon Josiane Jouët[176], la « pratique » d'une technologie englobe l'ensemble des comportements, attitudes et représentations se rapportant directement à l'outil, alors que l'« usage » est limité à l'emploi d'une technique, d'un service dans le cas d'Internet. Dans les autres études lorsque l'adjectif « sociaux » est accollé à « usages » pour former « usages sociaux », on retrouve une définition d'usage proche de celle de « pratique ». Citons Jean-Guy Lacroix qui nomme des usages sociaux à partir du moment où « des modes d'utilisation se manifestent avec suffisamment de récurrence et sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques culturelles préexistantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques

[174] BEN AMOR Amor. *Ibid.*
[175] DENIS Jérôme. *Op. Cit.*, p.12.
[176] JOUËT Josiane. Pratiques de communication et figures de médiations. In *Réseaux*, 1993, n° 60, p. 99-120.

spécifiques à d'autres pratiques concurrentes ou connexes »[177]. Quant à l'utilisation, Hélène Bourdeloie[178] mentionne comme principe consensuel le fait que l'usage déborde de l'utilisation, entendue au sens ergonomique[179] et que le rapport à la technique n'est pas purement instrumental[180]. Ajoutons aussi des explications de G. Vidal selon laquelle « dans nombre d'études, le terme usage, dans une certaine mesure en rupture avec la notion de réception, renvoie essentiellement aux utilisations. Mais le processus est plus subtil ; pour développer des utilisations, puis des usages s'insérant dans des pratiques informationnelles, communicationnelles, culturelles, pour s'approprier les TIC, les usagers s'appuient sur un imaginaire social qui les rassemble en tant qu'individus »[181].

Dans notre recherche nous nous basons sur les notions proposées par Françoise Massit-Follea qui définit l'usage comme « une pratique établie socialement, une sorte d'habitude, l'incorporation d'un savoir faire dans un objet, un système technique, un environnement social »[182] et l'usager comme « une figure complexe, à la fois individu et membre d'une société, producteur et consommateur. Il agit et réagit en fonction de désirs, besoins, opinions, capacités, obligations mêlés et parfois contradictoires »[183].

Mettons l'accent aussi sur le contexte particulier où les TNIC et les nouveaux services se créent à la « vitesse de la lumière » et sont de plus en plus nombreux dans les espaces publics et privés. On assiste à la multiplication des objets techniques au sein de nos foyers où souvent chaque membre possède son ordinateur, ainsi qu'à la multiplication d'outils technologiques par personne : les usagers ont deux ou trois téléphones portables qu'ils utilisent en même temps, ils se servent d'un lecteur mp3 pour écouter de la musique en même temps qu'ils lisent des *e-books* sur leurs liseuses, etc. L'individu a différentes attentes face à tous ces outils, liées à ses propres représentations. Il les superpose et les combine différemment. Comme le précise G. Vidal, « dans un rapport concret aux technologies qui se

[177] LACROIX Jean-Guy. Entrez dans l'univers merveilleux de Videoway. In LACROIX Jean-Guy, MIÈGE Bernard et TREMBLAY Gaetan (dir.). *De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit.* Québec : PUQ, Grenoble : PUG, 1994, p. 141.
[178] BOURDELOIE Hélène. *Retour sur quelques notions-clé de la sociologie des usages des TIC: le cas des cédéroms de musée.* Communication en colloque « 2001 Bogues. Pluralisme et globalisme ». Montréal, 2002. Disponible sur : http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Bourdelo.pdf (consulté 23 avril 2010).
[179] DAVALLON Jean et LE MAREC Joëlle. L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées. In *Réseaux*, 2000, vol. 18, n° 101, p.176.
[180] CHAMBAT Pierre. NTIC et représentations des usagers. In VITALIS André. *Médias et nouvelles technologies : pour une socio-politique des usages*. Rennes : Apogée, 1994, p. 52.
[181] VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 220.
[182] MASSIT-FOLLEA Françoise. Usages et gouvernance de l'Internet : pour une convergence socio-politique. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 160.
[183] *Ibid.*

présentent sous la forme d'objets, relevant d'une culture technique, les usagers développent des pratiques, des représentations et un imaginaire associés aux notions d'efficacité et de performance, qui contribuent à leur appropriation et dans le même temps à une forme d'aliénation contemporaine »[184].

Françoise Paquienséguy parle de l'usager contemporain de l'ère numérique « doté de capacités, de droits, et de compétences élargis, il serait désormais actif, présent, créatif, grâce aux possibilités des outils qu'il emploie. »[185]. Nous voyons la figure de l'usager de la même façon : l'usager qui braconne et bricole ses propres manières de faire avec les dispositifs dont il dispose. « Sans bouger, par des subterfuges via les dispositifs techniques, les usagers vivent la posture interactive comme une délectation, pour retrouver ou inventer des sensations porteuses de significations dans leur vie »[186]. Ce comportement des usagers nous intéresse aussi car son analyse nous aidera à comprendre comment les jeunes usagers construisent des scénarios d'usages.

Notons que la figure d'usager devient centrale dans les études des usages pour une autre raison. Aujourd'hui, l'usager devient aussi amateur : « envisagé comme l'unité ultime de la liberté, puisqu'il serait le pilote libéré de toutes contraintes ; il désigne et l'innovation se réalise. Selon la conception de l'usager, il convient de considérer les usages des technologies interactives comme une des plus hautes expressions de l'indépendance des individus »[187]. Par ce contexte numérique particulier, libre et mouvementé, nous prétendons que la compréhension complexe de la relation entre la société et les TNIC réside dans l'analyse non seulement des usages mais aussi des usagers. Pour cette raison nous privilégions l'approche anthropologique qui selon Raphaël Koster « se sert souvent de la comparaison pour objectiver les discours individuels par rapport aux pratiques collectives, pour trouver les dénominateurs communs entre chaque expérience singulière et pour chercher à quoi ils se rattachent »[188], et dont le principe fondateur est basé sur l'idée que « l'univers est au cœur du particulier »[189].

---

[184] VIDAL Geneviève. *Op. Cit.*, p. 16.
[185] PAQUIENSÉGUY Françoise. L'usager et le consommateur à l'ère numérique. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 202.
[186] VIDAL Geneviève. *Idem.*, p. 222.
[187] VIDAL Geneviève. *Idem.*, p. 221.
[188] KOSTER Raphaël. En quoi les jeux vidéo sont-ils des espaces sociaux ? In RUFAT Samuel et TER MINASSIAN Hovig (dir.). *Les jeux vidéos comme objet de recherche.* Paris : Questions Théoriques, 2011, p. 186.
[189] WINKIN Yves. Méthodes. L'éthnographie ou la recherche nue. In BARCHECHATH Eric, MAGLI Rossella et WINKIN Yves. *Comment l'informatique vient aux enfants. Pour une approche anthropologique des usages d'ordinateur à l'école.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2006, p. 167.

1.2. Public des préadolescents

Sylvie Octobre déclare que « la place qu'occupent les enfants et les jeunes adolescents dans les activités culturelles est devenue si importante qu'il semble impossible de continuer de l'ignorer dans les études de pratiques et de publics, d'autant que phénomènes générationnels et phénomènes technologiques s'imbriquent dans une accélération des changements culturels et sociaux »[190]. Nous approuvons cette constatation et nous souhaitons nous associer aux chercheurs qui, pour comprendre les évolutions des comportements culturels et donner des réflexions prospectives sur le devenir de la culture, mènent leurs études sur les attitudes des jeunes générations. Dans la prospérité d'une nouvelle culture numérique le public des préadolescents est très important à étudier parce qu'à notre avis c'est à cet âge que l'individu commence à avoir un plus grand accès aux dispositifs numériques et devient de plus en plus autonome dans la formation de ses usages médiatiques.

Avant de rencontrer notre public sur le terrain, nous avons effectué un important travail de préparation. Nous avons consacré du temps à la découverte de ceux qui allaient devenir notre public et de toutes les nuances qui se cachent derrière la relation qu'il allait nous falloir entretenir avec ces personnes pour réaliser une recherche scientifique. Durant la première année de la thèse (printemps 2010) nous avons mené une pré-étude dans un collège public bordelais auprès de 40 élèves (10 élèves par chaque classe). Cette démarche n'était pas fortuite. Nous avons décidé de la réaliser pour plusieurs raisons importantes : nous avons voulu connaître les préadolescents, les observer, cerner les caractéristiques de ce public, essayer les différents modes d'organisation d'une étude, tester des méthodes variées. Nous avons adopté différentes attitudes de recherche pour découvrir laquelle était la meilleure et la plus efficace pour nouer une relation avec ce public.

Dans ce sous-chapitre nous allons définir notre public. En nous basant sur les perspectives psychologique et sociologique nous distinguerons les caractéristiques principales des préadolescents. Puis nous explorerons les spécificités d'organisation d'une étude avec eux : leur statut d'acteurs sociaux, la recherche de « point de vue » des préadolescents, le terrain et la variété des approches et stratégies méthodologiques appliqués dans le travail avec ces publics.

[190] OCTOBRE Sylvie. Avant-propos. In GLEVAREC Hervé. *Op. Cit.*, p. 8.

1.2.1. Définir et caractériser les préadolescents

Pour caractériser le public étudié dans notre thèse nous avons choisi d'utiliser le terme de préadolescents. La préadolescence, selon nous, étalée sur quatre années de collège, est une véritable catégorie sociale avec ses valeurs, ses pratiques, ses représentations, ses attitudes, ses comportements. C'est une période marquée par la complexité des changements qui se produisent à différents niveaux : du social et de l'individuel, de la nature et de la culture, du physiologique et du psychologique. Pour mieux saisir le public étudié, dans ce sous-chapitre nous développerons une réflexion sur la préadolescence.

En cherchant la définition de la préadolescence, nous avons examiné plusieurs sources documentaires, surtout psychologiques et sociologiques. En analysant les livres et les études sur les personnes âgées de 11 à 14 ans nous avons remarqué que les définitions de la préadolescence varient selon les disciplines, les ouvrages, les auteurs. Notons que pour définir les préadolescents nous utiliserons des recherches qui parlent d'« enfants », d'« adolescents », parfois même de « jeunes » mais qui traitent de personnes de 11 à 14 ans, selon nous, les « préadolescents ».

Fluidité de la notion de préadolescence

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons donc à un public de personnes âgées de 11 à 14 ans. Entre la fin de l'enfance et le début de l'adolescence, les collégiens n'ont pas de statut bien défini : sont-ils encore enfants, pas encore adolescents, ou déjà plus enfants et presque adolescents ? C'est une tranche d'âge qui se situe à mi-chemin entre l'enfance et l'adolescence. D'après Céline Metton-Gayon « cet « âge de la vie » ne peut trouver de définition claire dans la définition biologique, démographique ni juridique. Il est un construit social, investi de valeurs et de symboles, et qui n'existe que dans les représentations et images qui lui sont associées »[191]. Précisons que pour notre thèse nous retenons le terme des « préadolescents ». Mais comment peut-on les définir ? Généralement les différentes périodes de la vie (enfance, adolescence, jeunesse etc.) sont traditionnellement définies par le critère biologique de l'âge. Mais les personnes âgées de 11 à 14 ans sont-elles vraiment des préadolescents ?

Trouver une définition à la préadolescence n'est pas un exercice facile. Notons la fluidité et l'hétérogénéité des notions attribuées à la tranche d'âge à laquelle appartiennent ces collégiens. Les différents auteurs proposent leurs propres définitions des préadolescents, et

[191] METTON-GAYON Céline. *Op. Cit.*, p.12.

comme le remarque Brigitte Tufte, « les avis ne coïncident pas toujours pour arrêter les âges qui recouvrent le terme »[192]. Pour Martin Lindstrom[193] ce sont des enfants jusqu'à l'âge de 14 ans (entre 8 et 14 ans). Pour David L. Siegel, Gregory Livingstone Timothy J. Coffey[194] qui ont étudié les influences du marketing auprès de ces publics, les préadolescents désignent une catégorie d'âge comprise entre 8 et 12 ans. Holly Bennett et Teresa Pitman[195], nous disent que les préadolescents vont jusqu'à 12 ans. D'autres les situent entre 7 et 14 ans, d'autres encore entre 10 et 16 ans. Pour certains chercheurs, par exemple pour le sociologue Michel Fize, le terme de « préadolescent » n'a pas de valeur scientifique. Il le remplace par le « jeune adolescent ».

Précisons que dans notre recherche nous nous appuyons sur des travaux de Monique Bolognini, Bernard Plancherel, Rafal Nunez et Walter Bettschart[196], ainsi que sur des études de Catherine Lacour-Gonay[197] qui déterminent la préadolescence comme une période qui s'étale entre onze ans et quinze ans. Notons que dans notre thèse nous utiliserons les termes de « préadolescent » et de « jeune adolescent »[198] comme synonymes. Nous emploierons aussi le terme de « collégien » qui, pour nous, est l'équivalent du terme de « préadolescent » (ou de « jeune adolescent ») sans son contexte scolaire, car nous nous intéressons aux usages d'Internet des préadolescents dans un contexte plus large et non pas seulement aux usages d'Internet des collégiens au collège.

Donc, qu'est-ce que la préadolescence ? La préadolescence est un temps de préparation et de négation de l'adolescence. Elle est marquée par des mouvements pulsionnels, par exemple, chahut, rires, opposition non franche à l'adulte. A cet âge-là, l'individu découvre le plaisir de jouer avec les mots et les situations. Lorsqu'il devient préadolescent, il assiste à la découverte de nouvelles modalités de fonctionnement du monde des adultes. A cet âge, l'individu n'a pas encore de responsabilités mais il expérimente

[192] TUFTE Brigitte. Les préados et Internet : construction de l'identité dans une société de l'information et de la consommation. In JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève et KOURTI Evangelia. *Des jeunes et des médias en Europe. Nouvelles tendances de la recherche*. Paris : L'Harmattan, 2008, p. 22-23.
[193] LINDSTROM Martin. *Brandchild : Remarkable Insights Into The Minds Of Today's Global Kids And Their Relationships With Brands*. London : Kogan Page Ltd, 2004, 320 p.
[194] SIEGEL David L., LIVINGSTON Gregory & COFFEY Timothy J. *The Great Tween Buying Machine : Marketing to Today's Tweens*. New York : Paramount Market Publishing, 2001, 240 p.
[195] BENNETT Holly et PITMAN Teresa. *Les enfants de 9 à 12 Ans. Les préadolescents.* Paris : Guy Saint-Jean, 2006, 182 p.
[196] BOLOGNINI Monique, PLANCHEREL Bernard, NUNEZ Rafal et BETTSCHART Walter. *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique.* Paris : EME Éditions Sociales Françaises, 1994, 261 p.
[197] LACOUR-GONAY Catherine. Entre enfance et adolescence : des collégiens en mal d'apprendre. In *Enfances&Psy*, 2005/3, n° 26, p. 107-115.
[198] Cela vient du terme anglais *early adolescence* équivalent à celui de préadolescence en français.

plusieurs rôles. Notons que c'est le temps de l'arrêt, période au cours de laquelle la personne commence la recherche de son identité. Aurélie Mardon qui a travaillé sur les sociabilités et l'apparence au collège souligne que « durant la préadolescence « les jeunes » apprendraient à se détacher de leur appartenance familiale, en étant accompagnés dans ce processus par leurs ami-e-s proches ainsi que par les stars auxquelles ils s'identifient, alors que l'adolescence serait la période de la découverte et de l'affirmation d'un soi original »[199].

Soulignons qu'aujourd'hui, les délimitations de l'adolescence sont devenues plus floues parce que l'âge physiologique ne correspond pas nécessairement à l'âge social. Les comportements auparavant qualifiés comme ceux d'adolescents sont souvent pratiqués par de jeunes collégiens. Quant à l'adolescence, « le flou sémantique actuel témoigne de cette difficulté à saisir désormais les frontières de cette période : les termes se sont multipliés pour qualifier les « pré- » ou les « primo-ado » versus les « post-adolescents » ou « adulescents », sans jamais faire l'unanimité parmi les chercheurs »[200]. Remarquons que de nos jours ce stade de la vie a tendance à s'allonger. Pendant la conférence/débat « Ados à dos : Ados/Parents : (re)trouver ses marques face aux changements... » qui a eu lieu le 4 février 2010 à Bordeaux, Daniel Marcelli, spécialiste de l'adolescence, a évoqué plusieurs questions liées aux changements de l'adolescent, à sa prise d'autonomie, à la construction de sa propre identité, à la fragilité qu'il peut rencontrer et au nouvel équilibre familial. Il a souligné que l'adolescence est devenue un état et un statut, les jeunes y entrent le plus tôt possible pour en sortir le plus tard possible, pas avant 22, 23, voire 25 ans. Donc, nous constatons que le passage vers la préadolescence, et ensuite vers l'adolescence, s'effectue très tôt alors qu'il a tendance à se faire beaucoup plus tardivement vers la vie adulte. C'est pour cette raison que les périodes de la préadolescence et de l'adolescence deviennent difficiles à définir et à caractériser. Le passage se fait de façon progressive et très chaotique, et il remet donc régulièrement en question les notions.

En analysant des travaux scientifiques sur les préadolescents, et surtout les adolescents, on s'aperçoit vite que cette période de la vie est majoritairement associée à des termes négatifs (violence, solitude, mal de vivre, agression etc.). La culture de l'adolescence est souvent perçue comme la culture de la crise. Cette idée de la crise existe depuis plus de deux siècles. La « crise d'adolescence » est entrée dans le vocabulaire et il est devenu naturel de penser que c'est un passage obligé dans la vie. Dans la société on voit l'enfance comme

[199] MARDON Aurélia. Sociabilités et travail de l'apparence au collège. In *Ethnologie Française. Nouvelles adolescences.* 2010, n° 1, p. 40.
[200] METTON-GAYON Céline. *Op. Cit.*, p.12.

une période d'harmonie et celui de l'adolescence nous fait penser à une étape difficile à vivre. Mais est-ce vraiment une crise ? M. Fize, dans son livre intitulé *Ne m'appelez plus jamais crise ! Parler de l'adolescence autrement*[201], montre un visage paisible des adolescents et dévoile que la majorité des adolescents passent cette étape de la vie dans une relative tranquillité. Il insiste sur le fait que « la « crise d'adolescence » n'est en somme qu'une crise de la relation, le refus par l'adulte de la prise en compte de l'Autre, l'adolescent, dans sa singularité et sa richesse, le refus de la pleine capacité sexuelle, d'une pensée propre, d'aspirations particulières. Il dépend d'abord du corps social que cette phase de vie soit paisible et non conflictuelle. Il n'y a pas de déterminisme biologique, pas de facilité de la crise, mais des circonstances socioculturelles qui favorisent telle ou telle orientation dans le processus d'adolescence »[202].

Il faut noter que l'habitude de traiter l'adolescence en termes problématiques vient d'une base d'observations d'adolescents particuliers. Mais sur des terrains et des populations plus vastes, la crise d'adolescence peut même être inactuelle. Nous rejoignons M. Fize qui pense que « chaque âge de la vie est marqué par une crise, qui n'est ni catastrophe, ni table rase des étapes antérieures, mais adaptation à l'étape suivante. De la naissance à la mort, chaque être humain poursuit un long travail de transformation »[203]. François Dolto[204] préférait parler de « mutation ». Ce terme nous paraît aussi juste car pendant cette période de la vie l'individu vit de vraies mutations corporelles et mentales qu'on appelle la puberté. C'est une étape clé de la maturation que chaque personne traverse différemment : douloureusement quand le corps devient une chose embarrassante qui n'exprime pas leur individualité, ou plus tranquillement en observant sans émotions particulières ses changements physiques et en contrôlant ses nouvelles pulsions.

Dans la littérature scientifique (mais surtout populaire !) il est fréquent de traiter la préadolescence, et surtout l'adolescence, en utilisant les termes de passage ou de franchissement. C'est un temps de transition. Dans son livre *Les adolescents*[205] le sociologue M. Fize cite Platon qui voyait l'adolescence comme le temps des turbulences, des irrésolutions, le fruit amer de l'enfance. Et de nos jours encore, cette expression platonicienne n'a rien perdu de son sens. C'est l'âge ou l'individu rencontre beaucoup de changements et de

[201] FIZE Michel. *Ne m'appelez plus jamais crise ! Parler de l'adolescence autrement*. Paris : Erès, 2003, 160 p.
[202] FIZE Michel. *Les Adolescents*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2009, p. 29.
[203] *Ibid.,* p. 28.
[204] DOLTO Françoise. *La cause des adolescents. Respecter leur liberté et leurs différences.* Paris : Éditions Robert Laffont, 2008 (première édition en 1988), 382 p.
[205] FIZE Michel. *Op. Cit.*, 127 p.

transformations en lui et autour de lui. C'est « une révolution intime et sociale caractérisée par une transformation radicale de l'image de soi, des humeurs et des comportements marquant une volonté d'autonomie et une volonté naissante d'affirmation de sa subjectivité, de sa liberté d'être »[206]. L'individu commence à la vivre en quittant l'école primaire et en entrant au collège. Il doit s'intégrer dans une collectivité différente car elle est exclusivement constituée d'ainés. Il développe des théories quant aux comportements des autres et apprend à se connaître lui-même. En observant et en étant en contact avec cette collectivité d'ainés le préadolescent vit des mutations dans l'univers symbolique de l'enfance. Selon G. Premel, « cette durée transformatrice, marquée de multiples étapes entre l'enfance et l'adolescence, variable suivant chaque être, devra être pensée comme celle de la métamorphose »[207]. C'est une période riche de troubles et de merveilleuses découvertes. C'est une étape où l'être humain se construit et se développe.

Caractéristiques des préadolescents

Avant de distinguer les caractéristiques principales du public que nous avons étudié, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Julie Delalande, anthropologue de l'enfance et de la jeunesse, qui a récemment effectué une étude[208] pour savoir comment les enfants et les adolescents voient les âges de la vie. Ses résultats, et surtout son approche, nous semblent importants à noter car notre recherche s'appuie sur la même démarche qui consiste à aborder un objet étudié du point de vue des jeunes participants. En se basant sur les témoignages des enfants et des adolescents, la chercheuse nous fournit des constatations intéressantes qui rejoignent notre propos sur les caractéristiques des préadolescents. Par exemple, si pendant l'enfance, le désir de grandir pour acquérir une liberté et une autonomie se confronte à l'inquiétude de quitter un état de protection et d'insouciance, à l'adolescence, la relation de dépendance affective et sécuritaire que les enfants avaient avec leurs parents est en partie concurrencée par des enjeux relationnels, de soutien et de protection, partagés avec les pairs. Selon la chercheuse, « les paroles enfantines sur l'âge adulte éclairent donc autant, par différence, le statut des enfants : des individus qui ne disposent pas d'une aussi grande liberté d'action, qui ne sont pas autant considérés que les adultes, mais qui en contrepartie sont protégés, choyés, et qui, loin de la pression du monde du travail, se réjouissent de pouvoir

[206] AÏT EL CADI Hakima. Culture adolescente : de quoi parle-t-on ? In LE BRETON David *Cultures Adolescentes : Entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p. 55.
[207] PREMEL Gérard. *Enquête sur des « mutants ». Comment repenser l'accueil collectif des 11-14 ans ?* Paris : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2005, p. 24.
[208] DELALANDE Julie. Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? In *Le Télémaque*, 2010/1 n° 37, p. 71-81.

jouer »[209]. Par comparaison, l'adolescent est celui qui prend conscience de la réalité, apprend la fidélité en amitié, accède à une autonomie nouvelle.

Ces caractéristiques se répètent, se croisent et se complètent dans les travaux des autres chercheurs intéressés par le public en question. Autonomie précoce, styles vestimentaires et corporels, goûts musicaux, langages spécifiques, valorisation des relations entre pairs et partage d'émotions… Selon le sociologue Olivier Galland[210], ce sont les traits de base d'une culture commune chez les individus entre 9 et 14 ans.

Avec le modèle de l'adolescent de l'Académie de Nantes[211] comme point de repère pour caractériser les préadolescents, nous retenons deux sortes de caractéristiques actuelles dans notre contexte : les caractéristiques psychologiques et les caractéristiques sociologiques. Ces caractéristiques sont très nombreuses et très complexes. En se basant sur les différentes sources que nous avons étudiées nous allons mettre en lumière et détailler les caractéristiques les plus marquantes.

Caractéristiques psychologiques

Autonomie

A l'âge de la préadolescence l'individu essaie de se situer dans le monde. Les adultes laissent aux préadolescents davantage de responsabilités et d'autonomie. « Le jeune adolescent est campé devant le monde comme quelqu'un qui commence à en découvrir avidement les nombreuses possibilités. Il n'a pas encore choisi ses points d'ancrage dans la vie. C'est le temps de l'errance. C'est le temps des possibles. C'est le temps des premières expériences, avec les réussites et les échecs, les erreurs et les justes appréciations »[212]. Cette autonomie s'exprime notamment dans la gestion des relations amicales, des activités, de l'emploi du temps. Notons que le préadolescent acquiert aussi une autonomie médiatique plus large : les pratiques numériques se multiplient et Internet devient un outil important de son quotidien.

[209] DELALANDE Julie. *Op. Cit.*, p. 77.
[210] GALLAND Olivier. Introduction : Une nouvelle classe d'âge ? In *Ethnologie française*, 2010, vol. XI, n° 1, p. 5-10.
[211] *Caractéristiques des adolescents. L'adolescence ou le passage de l'enfance à l'adulte.* Disponible sur : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1225985063273/0/fiche___document/ (Consulté le 26 mars 2013).
[212] DONVAL Albert, THIBAULT Odette et GATTEGNO Raphaël. *11-15 ans. Les enjeux d'une révolution.* Lyon : Chronique Sociale, 1993, p. 84.

Individualisation

L'esprit du préadolescent poursuit un travail de structuration de son intelligence qui favorise le développement des nouveaux outils de la pensée. De nouvelles dimensions mentales s'ajoutent au fur et à mesure. La personne devient capable d'élaborer des projets, d'imaginer le futur, d'analyser et de conclure. Par contre, comme le remarque D. Hamon, « aujourd'hui plus qu'hier les collégiens qui sont aussi des préadolescents et adolescents doutent de leur avenir. Ils ont l'impression d'être confrontés à un monde d'adultes complexe et fermé qui ne leur laisse pas de place bien que leur statut soit reconnu par les producteurs de biens de consommation. Aussi ils préfèrent souvent garder une position attentiste, voire fataliste et restent très méfiants à la fois vis-à-vis des autres mais aussi d'eux-mêmes»[213]. D'autre part, on peut facilement remarquer que ces mêmes jeunes adolescents valorisent l'échange et la communication. Ils ne veulent pas rester seuls et préfèrent passer les moments difficiles parmi leurs pairs, en communauté.

Dialectique

La préadolescence et l'adolescence, est un vrai temps de dialectique qui provoque souvent des débats contradictoires et d'opposition. Comme le dit M. Fize, « l'adolescence est moins un « âge critique » que l'âge de la critique »[214]. Parfois la critique vient de l'humeur qui change, « saute » sans arrêt, ce goût de l'opposition et de la contestation que les préadolescents et les adolescents expriment dans les disputes avec leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs éducateurs, leurs amis. L'envie de défendre son avis, vrai ou faux, vient au premier plan. L'opposition est l'une des façons de sortir des paradoxes. Dans l'opposition on s'appuie sur l'autre tout en méconnaissant qu'on en a besoin, puisque l'on n'est pas d'accord avec lui. C'est l'âge des oppositions et des contradictions quand les individus essayent de s'affranchir de la famille, expriment le désir d'être libre, sont en opposition aux parents et aux adultes. Nous observons aussi le repli sur soi-même, l'humeur instable, et même l'agressivité spontanée.

Affirmation de soi

La préadolescence, et surtout l'adolescence qui la suit, est comme un jeu de miroirs. Pour répondre à la question « Qui suis-je ? », les préadolescents et les adolescents se

[213] HAMON Dany. *Qui sont les collégiens d'aujourd'hui ? ou les enjeux d'une culture numérique à l'école.* Disponible sur : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0711c.htm (Consulté le 17 février 2010).
[214] FIZE Michel. *Idem.,* p. 38.

regardent dans trois miroirs : leur propre miroir, celui des camarades de leur âge et celui des adultes. La déclaration « je ne suis plus un enfant ! », qui s'adresse le plus souvent aux parents, est le signe qu'un être vit des bouleversements intérieurs. Il devient un petit homme ou une petite femme. « Il est comme Narcisse préoccupé à se mirer dans l'eau claire de la fontaine pour être sûr qu'il n'est pas en train d'échapper à lui-même. Il cherche à capter son image, à l'identifier comme étant bien la sienne »[215].

Imaginaire

Pendant cette étape de destructivité induite par les différentes mutations les préadolescents assistent à la progression de leur créativité qui se manifeste par une capacité d'imagination, d'invention, de création. Leur monde est plein de rêveries, de fantaisies et de fantasmes qui jouent un rôle important dans leur univers. Ils réalisent certaines fantaisies, ils les créent ensemble avec leurs amis, partagent, les autres deviennent leurs secrets. La période d'adolescence est débordante d'imaginaire. L'amour, un idéal de vie, la liberté, l'amitié, le bonheur, sont les sujets qui les incitent à rêver. C'est le temps fantastique des découvertes intérieures, secrètes, et intimes. Que représente pour un jeune adolescent cette production imaginaire ? On pense fréquemment que c'est une fuite de la réalité. Mais il nous semble plus juste de considérer que c'est à la fois une descente en soi-même et un lien avec le réel. C'est l'âge des grands projets.

Caractéristiques sociologiques

Distanciation de la famille

La préadolescence, est le moment où l'on se distancie de ses parents et de sa famille pour construire son propre chemin. C'est une période durant laquelle la personne délaisse son identité d'enfant et commence à construire son identité d'adulte. Ces changements marqués par de nouveaux types et des niveaux d'indépendance engendrent une certaine forme d'égocentrisme, ainsi que des conflits avec la famille.

Notons que les transformations des liens familiaux sont aussi fortement liées au décalage générationnel. Selon David Le Breton, on vit dans un monde qui privilégie la vitesse, l'urgence, la flexibilité, le recyclage, l'adaptabilité, le jetable, la concurrence, l'exaltation de la réussite et de l'argent, etc. La culture juvénile est marquée par la valorisation du court terme qui brise les valeurs de loyauté, d'engagement, de confiance, d'amitié. Les

[215] DONVAL Albert, THIBAULT Odette et GATTEGNO Raphaël. *Op. Cit.*, p.12.

enfants sont dans un décalage radical avec leurs parents et de plus avec leurs grands parents dont le monde leur parait complètement étranger.

« Dans une société du *fast*, du *zapping*, du *surfing* où l'immédiat est la seule durée possible, où la projection dans l'avenir est soumise à de multiples aléas, où l'imprévisible est toujours devant soi, la transmission s'émiette dans l'information ou le formatage, c'est-à-dire un savoir de l'instant, elle ne prépare pas à vivre et vise seulement à ajuster aux ambiances diffuses du moment »[216]. Les valeurs et les repères des parents ne sont pas communs avec ceux de leurs enfants. Les enfants ne se reconnaissent pas dans les manières de vivre de leurs parents, de même les parents ne se reconnaissent pas dans leurs enfants. Pour cette raison, les préadolescents (puis les adolescents et les jeunes) se rapprochent de leurs amis.

Ouverture aux autres

Il est vrai que l'amitié existe à tout âge. Mais chaque âge de la vie se distingue par différentes formes d'amitié. A l'âge de 11 à 14 ans, les amis comptent beaucoup. Les études[217] sur les sociabilités adolescentes ont montré que les collégiens maintiennent deux sortes de liens : des *liens faibles* qui sont très fréquents et nombreux et des *liens forts* qui sont plus restreints. Les liens faibles se forment surtout dans la cour du collège ou à la cantine, dans les couloirs. Alors que les liens forts se forment entre les amis proches de la même classe, avec les personnes que le collégien voit souvent, avec celles qui l'entourent presque chaque jour. Le lien fort s'établit de longue date. La force du lien s'évalue au regard de la quantité de temps passé, du degré d'intimité, et de l'échange de services qui caractérisent le lien.

Il faut souligner que les deux types de liens sont importants pour le préadolescent. Les liens faibles jouent un grand rôle dans le processus d'affirmation et dans la confrontation avec le monde. Ce sont les « rencontres » avec l'autrui du monde sur une scène sociale beaucoup plus diversifiée, plus critique que celles des amis proches. Ils permettent de s'affirmer devant autrui différemment, sans les mécanismes de coopération délicats qui sont « utilisés » dans les relations avec les bons camarades. Le sociologue M. Granovetter[218] qui a développé la théorie des liens faibles a souligné que la force de ces liens est bien évidemment faible, mais d'un point de vue structurel, ces liens constituent une base d'échange, de rencontre et de

[216] LE BRETON David. Une jeunesse plurielle. In *Les Cahiers Dynamiques*, 2010/1, n° 46, p. 34-42.
[217] METTON-GAYON Céline. *Idem.*, p. 96-97.
[218] GRANOVETTER Marc. *Le marché autrement. Les réseaux dans l'économie*. Paris : Desclée de Brouwer (Sociologie économique), 2000, 239 p.

communication forte et davantage disposée à l'interaction ou au lien social qu'un lien fort. Les liens faibles sont souvent appelés « des connaissances ».

Cette apparition de l'amitié (exclusive, exigeante et passionnée) et de l'amour qui surgit dans les sociabilités des préadolescents et des jeunes adolescents marque le besoin de se confier : faire des confidences, épancher son cœur, se reposer sur quelqu'un en qui l'on a confiance.

Affiliation à des groupes

L'entrée au collège marque une nouvelle étape et un nouveau rythme de vie pour un préadolescent. Il doit se construire de nouveaux repères, tant par rapport au nouvel établissement et au nouveau fonctionnement, que vis-à-vis de la fréquentation de nouveaux camarades qui pourront être plus grands que lui. A l'entrée au collège le jeune adolescent a tendance à s'affilier à un groupe d'amis qui partagent les mêmes valeurs et les mêmes intérêts. Hervé Glevarec précise que « ce n'est pas facile de définir la préadolescence, ambigüe, intermédiaire, moins référée à l'indépendance qu'à l'autonomie, moins articulée à l'émancipation des référents (et des idéaux) qu'à l'intégration au groupe des pairs et à ses références culturelles »[219].

Dans les cours de collèges, dans les couloirs ou à la sortie de l'établissement on remarque vite qu'il existe des groupes spécifiques, de vraies « bandes » d'amis. Le terme de « bande » a un aspect négatif parce qu'il fait penser aux bandes de violence. Le mot « groupe » est plus neutre mais dans le langage des préadolescents (et des adolescents) le terme de « bande » est plus utilisée. Pour C. Metton-Gayon « une « bande » peut se définir comme un groupe de jeunes soudés par leurs déambulations au fil du temps et des espaces : dans la cour, dans le réfectoire, dans les couloirs du collège, mais aussi hors de l'institution (notamment dans leur quartier d'habitation). Ce qui peut caractériser la bande, c'est la volonté d'être ensemble en continu »[220].

« Pourquoi faut-il rejoindre le groupe ? », – avons-nous demandé à Daisy (fille, 14 ans) durant notre pré-étude. « Pour être comme les autres et avec les autres… Pour ne pas être seule ». Selon M. Fize, « devenir soi passe par l'autre, avec l'autre »[221]. Par le groupe le préadolescent s'affirme au monde des adultes. Il prend ses distances avec la famille. Il devient de plus en plus un être singulier pourtant il vit au pluriel.

[219] GLEVAREC Hervé. *Idem.,* p. 30.
[220] METTON-GAYON Céline. *Idem*., p. 122.
[221] FIZE Michel. *Idem.,* p. 69.

En entrant au collège le préadolescent apprend progressivement à affirmer qu'il grandit en adoptant des codes corporels et vestimentaires. Les bandes d'amis aussi respectent cette règle des codes. Aurélia Mardon[222] explique que les pratiques corporelles et vestimentaires occupent une place centrale dans la construction de l'identité sociale. Elle prétend que dans toutes les sociétés, le vêtement est utilisé pour communiquer des informations sur les caractéristiques sociales et personnelles des individus et témoigne de leur adhésion à des normes collectives sans cesse renouvelées. Les préadolescents aussi à travers leur apparence, expriment leurs goûts et leurs pratiques culturelles. Ils s'affilient aux groupes qui appliquent les mêmes codes vestimentaires, qui pratiquent les activités semblables, expriment des sentiments, comportements et connaissances communs.

1.2.2. Étudier les préadolescents

Après avoir découvert notre public, nous nous sommes interrogée sur la façon dont nous devions travailler avec les préadolescents. Nous nous sommes très vite aperçue que de nombreux ouvrages présentaient des techniques d'organisation d'étude et de recherche auprès d'adultes. Mais les premières observations sur le terrain durant notre pré-étude ont montré que travailler auprès de collégiens nécessite des précautions spécifiques et oblige à repenser les modalités d'organisation de la recherche.

L'absence de littérature scientifique francophone sur la recherche scientifique auprès d'enfants et d'adolescents nous a amenée à nous intéresser aux recherches dans différentes disciplines pour nous informer sur la manière dont nous devions mener une étude avec un public de collégiens. Les aspects développés dans le livre *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*[223] d'Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou ont été nos points de départ. Ils nous ont permis de saisir les éléments les plus significatifs pour comprendre comment se construit la recherche en sciences sociales sur les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes : objets, méthodes et terrains. Les sources anglo-saxonnes[224] nous ont aidée à

[222] MARDON Aurélia. *Op. Cit*., p. 39.
[223] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PU Rennes, 2006, 215 p.
[224] CHRISTENSEN Pia & JAMES Allison. *Research with Children. Perspectives and Practices.* New York : Taylor & Francis e-Library, 2001, 272 p.
GREENE Sheila & HOGAN Diane (eds.). *Researching Children's Experiences : Approaches and Methods.* London : Sage, 2005, 304 p.
FREEMAN Melissa & MATHISON Sandra. *Researching Children's Experiences*. New York *:* Guilford Publications, 2008, 196 p.

approfondir nos connaissances, à comprendre et à trouver des explications à nos premières expériences sur le terrain et à affiner les principes généraux qu'il faut mettre en pratique dans la recherche avec ce public.

Préadolescents - acteurs sociaux

C'est depuis le milieu des années 90 que l'exploration de la sociologie de l'enfance sous l'impulsion de Régine Sirota a encouragé les travaux des sciences sociales[225] sur les enfants. Les premiers éléments de cette sociologie sont apparus et se sont mis en place par opposition à une conception de l'enfant considéré comme un simple objet passif. Comme le remarque Louise Hamelin-Braban « une relecture critique du concept de socialisation et de ses définitions fonctionnalistes »[226] a amené à traiter l'enfant comme un acteur à part entière et non pas seulement comme un être en devenir. Les chercheurs qui se sont regroupés au sein de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF)[227] se sont orientés vers l'enfant et l'adolescent dans l'école, dans la famille, dans la société en général. Ils ont exprimé et soutenue l'idée selon laquelle l'enfance et l'adolescence devaient être comprises et traitées comme des constructions sociales.

Durant ces vingt dernières années les recherches sur l'enfance et l'adolescence ce sont développées. Elles ont démontré que les enfants et les adolescents devaient être considérés « comme un ensemble de populations de plein droit (scientifique) avec ses ou leurs traits culturels »[228]. Elles ont mis en lumière le fait que l'enfance et l'adolescence comme les autres étapes de la vie fournissaient un cadre interprétatif permettant de mieux comprendre les réalités sociales.

Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Merclé et Nathalie Berthomier soulignent que « la question des enfants traverse la littérature sociologique de manières variées : considérés tout à tour comme les fers de lance de la nouveauté (par une équivalence implicite entre renouveau générationnel et nouveauté technologique), ou comme l'écueil des « lois » de la

TISDALL Kay, DAVIS John M. & GALLAGHER Michael. *Researching with Children and Young People*. London : Sage, 2008, 248 p.

[225] SIROTA Régine (dir.). Sociologie de l'enfance 1. In *Éducation et Sociétés*. 1998, n° 2, Paris : INRP, De Boeck Université.
SIROTA Régine (dir.). Sociologie de l'enfance 2. In *Éducation et Sociétés*. 1999, n° 3, Paris : INRP, De Boeck Université.

[226] HAMELIN-BRABANT Louise. La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normative. In *Recherche et Formation*, 2006, n° 52, p. 79-89. Disponible sur : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR052-07.pdf (Consulté le 14 janvier 2011).

[227] Pour plus d'information voir sur : http://w3.aislf.univ-tlse2.fr/spip/index.php (Consulté le 14 janvier 2011).

[228] JAVEAU Claude. Enfant, Enfance(s), enfants : quel objet pour une science sociale du jeune âge ? In SAADI-MOKRANE D. (dir.). *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Université Charles-de-Gaulle, 1997, p. 28.

sociologie (contre la pesanteur de la stratification sociale des pratiques, et pour l'individu et sa liberté de choix), ils seraient les producteurs de nouvelles lignes de fracture (notamment autour de la question du genre) et de nouveaux fonctionnements sociaux (autour de la notion de réseau) »[229]. Les chercheurs notent que l'enfant est progressivement devenu un « objet scientifique polymorphe »[230], héritier puis acteur d'une reproduction dite « interprétative »[231], lieu de mutation des frontières des âges, de la diversification des transmissions, puis objet central des dynamiques familiales.

Notons que les problématiques qui touchent les âges de la vie n'ont pas encore fortement mobilisé la sociologie française autant qu'elles ont pu le faire ailleurs (il n'existe rien en France de comparable aux *Youth Studies*, ni aux *Childhood Studies* anglo-saxonnes) et, de fait, l'enfance et l'adolescence restent encore plutôt le terrain de recherche privilégié de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Remarquons que ces publics ont suscité relativement tôt l'intérêt des chercheurs en SIC : mentionnons les études de la réception, notamment celles de la réception de la télévision[232]. Récemment les chercheurs en SIC ont commencé à s'intéresser aux publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes avec le surgissement des nouvelles technologies. Évidement ces recherches ont creusé la question du statut de l'enfant, de l'adolescent et du jeune dans la recherche scientifique. Jusqu'à présent elles continuent à contribuer à son développement.

Il est important de souligner que pendant très longtemps, il a été couramment admis que ce que les enfants disaient de leur vie n'avait pas une grande importance et que les adultes comprenaient beaucoup mieux ce qui était bon pour eux et quel impact les différents événements avaient sur eux. Les premières recherches se basaient sur les témoignages des adultes. On prêtait peu d'attention à ce que les enfants et les adolescents eux-mêmes pensaient des objets étudiés et aux stratégies de recherches qui pourraient permettre de découvrir leur monde et leur réalité. Aujourd'hui la situation a changé. Le monde de la recherche reconnaît qu'en s'appuyant seulement sur ce que disent les enfants et sur la façon dont ils communiquent, une recherche pourrait être menée « avec » les enfants et non plus seulement « sur » les enfants.

---

[229] OCTOBRE Sylvie, DÉTREZ Christine, MERCLÉ Pierre et BERTHOMIER Nathalie. *Op. Cit.*, p. 14.
[230] *Ibid.*
[231] CORSARO William. *"We're Friends Right ?" : Inside Kids Culture*. Washington DC : Joseph Henry Press, 2003, 264 p.
[232] MARIET François. *Laissez-les regarder la télé. Le nouvel esprit télévisuel*. Paris : Éditions Calmann-Lévy, 1994, 232 p.
BATON HERVÉ Élisabeth. *Les enfants téléspectateurs. Programmes, discours, représentations.* Paris : L'Harmattan, 2000, 382 p.
CARRIER Jean-Pierre et GAUTELIER Christian. *Le petit écran des enfants.* Paris : Actes Sud, 2000, 191 p.

En questionnant le statut de l'enfant et de l'adolescent dans la recherche, Alain Guillote et Michel Boutanquoi parlent de la « reconnaissance de l'enfant ou de l'adolescent non plus simplement comme informateur pour nourrir un discours de spécialiste mais comme acteur au travers du discours qu'il énonce »[233]. Nous avons adopté cette posture scientifique dans notre recherche et considérons les préadolescents comme acteurs et sujets. Pour nous le corpus de données n'est pas l'enregistrement objectif des phénomènes par un chercheur observateur, mais l'émergence des données produites dans l'activité par le chercheur et ses informateurs qui contribuent à la compréhension de la réalité du point de vue des préadolescents.

Dans son livre *Le Petit Prince* (1945) Antoine de Saint-Exupéry a écrit que les adultes ne peuvent pas seuls comprendre le monde du point de vue des enfants et donc ils ont besoin des enfants pour le leur expliquer. C'est peut-être là un sage conseil en effet pour les chercheurs de l'enfance et de l'adolescence. Dans notre recherche, nous soutenons l'idée selon laquelle étudier les préadolescents, c'est s'intéresser à leurs points de vue, aux questions qu'ils se posent, aux significations qu'ils attribuent à leurs interactions au monde qui les entoure. C'est aussi apporter un éclairage inédit sur les sociabilités préadolescentes et sur leur statut dans nos sociétés.

La recherche du « point de vue des préadolescents »

Quels sont les principes de la recherche du point de vue d'un préadolescent ? Comment la mener ? Quand on parle d'une étude scientifique où un préadolescent est au cœur du processus de recherche, il s'agit d'acquérir des connaissances sur la façon dont ce public perçoit le monde, ce qui à son tour a des implications sur le type de questions que nous posons et les méthodes que nous choisissons. Cela signifie qu'en tant que chercheurs, nous devrions étudier les questions et soulever des interrogations qui sont d'importance pour ce public.

Il s'agit tout simplement de laisser un préadolescent raconter sa propre expérience. Ce que le public étudié peut penser et dire de sa propre expérience relève d'une approche constructiviste. « Le constructivisme consiste à envisager les faits sociaux, comme des constructions permanentes des acteurs. La société n'est pas un système figé qui impose ses contraintes aux individus : elle n'est pas non plus le résultat d'une somme d'actions individuelles « en dernière instance ». Il y a une interaction permanente entre les contraintes

[233] GUILLOTTE Alain et BOUTANQUOI Michel. Le statut de l'enfant dans la recherche. In BERGONNIER-DUPUY Geneviève. *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille.* Paris : Erès, 2005, p. 62.

et les choix, les individus et les groupes, les structures et les innovations »[234]. Arriver à faire parler les jeunes participants et à expliquer cette interaction de leur propre monde est la démarche essentielle dans ce type de recherches.

Comme nous venons de le dire, les réalités que l'on étudie sont des constructions historiques et quotidiennes d'acteurs individuels et collectifs. Mais est-ce que les préadolescents, êtres en construction, peuvent refléter cette réalité ? Sont-ils capables de répondre aux questions du chercheur ? Peuvent-ils comprendre ce que le chercheur leur demande ? Peuvent-ils verbaliser leur expérience ? Est-ce que le chercheur peut faire confiance à leur parole ? Est-ce que leur parole est vraie ?

Si auparavant on ne reconnaissait pas cette capacité aux publics d'enfants et d'adolescents, les recherches contemporaines parviennent maintenant à démontrer qu'ils sont de bons analystes de leur propre expérience sociale. Ils sont compétents et capables de devenir des informateurs fiables pour le chercheur. Il faut prendre en compte leur efficacité. Même si leurs compétences ne sont pas les mêmes que celles des adultes qui sont capables de fournir au chercheur des éléments fiables pour l'élaboration de réflexions et de conclusions théoriques, et si leur langage n'est pas toujours suffisamment maîtrisé pour leur permettre de s'exprimer correctement ou précisément, les préadolescents sont tout de même capables d'exposer eux-mêmes différentes catégories d'expériences. Il faut d'ailleurs noter qu'ils ont souvent le courage de dire ce que les adultes hésitent à raconter.

La parole des préadolescents fournit leur point de vue et éclaire les situations ou les processus de l'intérieur. Et comme le dit I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, « ils sont plutôt à traiter comme des informateurs indispensables, les connaisseurs autorisés d'un univers dont les images qu'ils donnent participent, qu'elles soient « vraies » ou « fausses », à la construction de la réalité »[235].

Dans ce type de recherche le chercheur doit donc essayer de comprendre les jeunes informateurs à partir de leurs représentations. Il doit laisser ses modes de pensée de côté. L'« enquêteur doit entrer dans, ou s'approcher des façons de pensée enfantines, leurs catégories, les liens qu'ils envisagent entre ces catégories »[236]. L'adulte qui s'intéresse aux préadolescents doit apprendre à ne pas les percevoir à travers ses propres catégories et

[234] CORCUFF Philippe. Les nouvelles sociologies. BEDIN Véronique et FOURNIER Martine (dir.). In *La Bibliothèque idéale des sciences humaines*, Paris : Éditions Sciences humaines, 2009. Disponible sur : http://www.cairn.info/la-bibliotheque-ideale-des-sciences-humaines-article-95.htm#s1n1 (Consulté le 15 janvier 2011).
[235] *Ibid.*
[236] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYOU Patrick. *Idem.*, p. 170.

apprendre d'eux-mêmes ce qu'ils veulent vraiment dire. Il lui faudra également prendre en compte l'inconstance de leurs comportements et l'incohérence de leurs propos. Il sera nécessaire d'autre part de les valoriser mais aussi d'en prévoir les effets, car la valorisation peut poser des problèmes et des dangers, par exemple, quand les jeunes informateurs inclinent à créer des histoires *cock and bull*, c'est-à-dire histoires fantaisistes.

D'autre part, les enfants ont tendance à reproduire souvent la parole des adultes. Mentionnons une expérience d'I. Danic, de J. Delalande et de P. Rayou : les chercheurs ont mené une étude[237] où ils ont traité le rapport que les enfants et les adolescents entretenaient avec la vie politique. En effet, après avoir mené les entretiens auprès du public étudié, les chercheurs ont remarqué que ces discours reprenaient de nombreuses expressions d'adultes et ne reflétaient pas leur réelle compréhension de la politique. En appliquant d'autres méthodes, ils ont constaté que le rapport à la politique pouvait se lire plus sûrement dans les confrontations lors des jeux de cour d'école que dans leurs évocations des campagnes électorales. Donc, nous voyons que la propre vision du monde qui entoure les jeunes informateurs doit inspirer le chercheur dans le choix et la conception des méthodes.

Mentionnons que dans ce type de recherche le grand travail pour un chercheur est celui de nouer une relation favorable avec les jeunes informateurs pour obtenir le matériau dont il a besoin. Il est important également de souligner que le chercheur qui travaille auprès des préadolescents ne doit pas tomber dans le piège de penser que le travail avec ces publics, l'écoute et la compréhension de leur expérience du monde, est une affaire simple. C'est un terrain avec ses particularités qui suscite une réflexion perpétuelle avec plusieurs nuances pour avoir un meilleur accès au public en question.

Spécificités dans le travail sur le terrain

L'une des premières démarches consiste à obtenir l'accès au public étudié. La question des conditions environnementales et du cadre extérieur de l'étude se pose. Il n'est pas toujours facile de rencontrer les préadolescents à leur domicile. Il faut passer par une organisation, une collectivité ou un autre organisme pour établir le contact avec plusieurs familles, nouer une relation non seulement avec les enquêtés mais tout d'abord avec leurs parents, fixer la date et l'heure des rendez-vous à leur domicile etc. Du côté des parents, très souvent ces démarches sont vues comme un obstacle : souvent il devient difficile de gérer et

[237] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYOU Patrick. *Idem.*, p. 154.

d'organiser l'étude. Pour cette raison, la plupart des études se font dans les établissements scolaires.

Tout d'abord il faut souligner qu'il est possible d'entrer dans une école de plusieurs façons. Soit par la voie administrative, en rencontrant, par exemple, le chef d'établissement, soit par le biais d'une relation que l'on a déjà avec un membre de l'établissement (un professeur, un documentaliste). Les deux cas ont leurs avantages et leurs inconvénients. Dans le premier cas, quand le chercheur est présenté à la communauté éducative par le directeur, cela peut fermer des portes d'accès à certaines classes, où les enseignants verront dans le chercheur un œil complice de la direction. Dans le deuxième cas, s'il est introduit par un enseignant qui n'est pas aimé par les autres, le chercheur peut sentir de leur part un effet de répulsion. Selon Pierre-Yves Allain, « l'accès au terrain doit être analysé avec minutie. Le chercheur doit s'interroger sur la façon dont il va se présenter, sur les conséquences qui vont être produites suite à son introduction dans l'établissement par un membre, et sur les relations qu'il aura tout au long de sa recherche. Pour entrer sur le terrain il ne suffit pas d'avoir l'autorisation administrative de le faire, il faut quotidiennement construire des relations de confiance avec les membres de l'institution »[238].

Les relations avec le personnel qui nous accueille, c'est-à-dire des adultes intermédiaires entre le chercheur et le public, peuvent aussi influencer les relations avec les personnes étudiées. Pour cette raison il faut nouer et entretenir des rapports de complicité, de neutralité et se concentrer sur les jeunes participants qui sont de première importance dans la recherche. L'intérêt que le chercheur porte à son public doit être exprimé devant les jeunes informateurs et devant leurs maîtres. Parfois, il faut négocier les conditions de la recherche avec le personnel d'établissement ou l'éducateur. D'autres fois, la technique de recueil des donnés nécessite l'aide du personnel. Certains professeurs peuvent s'investir énormément dans la recherche, apprécier la présence du chercheur, « donner un coup de main ». Notons que dans ce cas, il faut déterminer les conséquences de leur présence dans l'étude pour la qualité des données.

Soulignons aussi le fait que la permission de l'accès, au sein de l'établissement scolaire, aux élèves, donnée par l'administration de l'école n'est pas toujours suffisante. Pour assurer la protection des mineurs l'autorisation parentale peut aussi être demandée.

[238] ALLAIN Pierre-Yves. L'accès au terrain. Analyse de l'entrée sur le terrain. In *Hommes et Faits*, 2000. Disponible sur : http://www.hommes-et-faits.com/Terrain/ethno_terrain.htm (Consulté le 12 avril 2013).

Quant aux jeunes informateurs, généralement, ils sont curieux et contents quand on s'intéresse à eux et à leurs mondes. Ils expriment la volonté de participer à l'étude. Mentionnons que l'étude peut être menée avec des préadolescents leaders. Mais comment rencontrer les enfants timides ou rebelles ? Comment entendre tout le monde ? Il n'y a pas de réponse unique à ces questions. Un bon conseil, donné par les chercheurs qui travaillent avec ces publics, est le croisement des techniques de recueil de données. C'est le meilleur moyen d'entendre les voix de tous et d'avoir des informations variées, riches et de qualité.

La façon de se présenter devant le public en question est aussi très importante. Dès le premier contact avec les préadolescents il faudra, de manière souple et compréhensive, leur expliquer qui nous sommes et pourquoi nous sommes ici. Le chercheur doit aussi réfléchir à son apparence physique. À ce propos, Georges Lapassade[239] relate un extrait du livre de S. Delamont où « elle décrit ses changements de tenue dans l'école où elle menait une recherche. Elle se présenta au directeur avec des habits classiques, des gants. Avec les élèves, elle s'efforça au contraire de montrer qu'elle suivait la mode « jeune »[240]. Nous voyons que même les moindres détails jouent un rôle important dans la recherche avec ces publics.

Comment créer une relation favorable à la recherche avec les préadolescents et les jeunes adolescents ? Comment gagner leur confiance ? Ici, il s'agit de chercher des moyens pour réduire le fossé qui sépare le chercheur du groupe qui l'intéresse. Ce fossé est principalement constitué par la différence d'âge. Il appartiendra à chacun d'en faire l'expérience et de trouver son type d'implication dans le groupe. Soulignons également qu'au cours de l'enquête, il ne faudra pas non plus devenir un préadolescent, mais obtenir le respect et s'intégrer dans leur milieu tout en adoptant une posture différente de celles qu'ils ont l'habitude de rencontrer au quotidien.

Avant de commencer à réaliser l'étude, il faut choisir quel statut il faudra adapter devant le public en question. I. Danic, J. Delalande et P. Rayou proclament que « le chercheur a un statut original, souvent inconnu des enfants. Il doit en profiter pour s'identifier clairement n'étant ni parent ni maître et donner à voir les conséquences de cette identité : le chercheur n'est là ni pour imposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter la loi, ni pour résoudre les conflits entre enfants, ni pour juger. Concrètement, il renvoie

[239] LAPASSADE Georges. *Un exemple : l'ethnographie de l'école.* Disponible sur : http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr3.htm (Consulté le 15 janvier 2011).
[240] DELAMONT Sara. *Readings on interaction in the classroom*. London &New York : Methuen, 1984, p. 25.

l'enfant qui s'adresse à lui à propos de ces questions à l'adulte responsable dans le contexte présent »[241].

Le sociologue américain Gary Alan Fine[242] qui travaille sur le folklore enfantin présente quatre cas de postures que le chercheur peut adopter en fonction des situations d'enquête et de ses choix méthodologiques :

- le statut de dirigeant (« supervisor ») – c'est un statut qui est proche de celui de l'enseignant, il représente l'autorité mais pour cette raison n'a accès qu'à certaines données ;
- le statut de leader (en tant qu'animateur) est marqué par une relation amicale entre le chercheur et les enfants, le chercheur devient un enseignant amical ;
- le statut d'observateur est sans relation d'autorité et d'affection, le chercheur reste à l'extérieur, malheureusement dans ce cas une relation de confiance avec les enfants ne s'instaure pas et le chercheur n'a pas la possibilité d'obtenir les confidences des enfants ;
- le statut d'ami (« friend ») permet d'avoir une relation plus proche avec les enfants, mais le chercheur doit avoir le désir de ne pas user de son autorité, ne pas diriger le comportement des enfants et ne pas exprimer de jugement sur leurs propos et leurs actes (ce statut est utilisé souvent lors des enquêtes ethnographiques).

Il est possible aussi de varier ces statuts et d'appliquer plusieurs statuts à la fois. Le plus important étant d'arriver à entretenir une relation amicale avec le public et de lui montrer que le chercheur n'est pas là pour apporter des informations aux parents ou aux enseignants mais dans un but lié à son travail. Le regard respectueux du chercheur sur les jeunes participants doit primer dans la relation : nous devons exprimer le fait que nous sommes venus apprendre quelque chose d'eux, afin qu'ils prennent conscience du renversement de situation par rapport à l'ordre habituel des choses et adoptent une attitude en conséquence. Cette relation amicale doit être comprise comme une envie d'entretenir un lien de complicité et de sympathie. Comme le soulignent I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, il s'agit « d'une relation inhabituelle nouvelle, entre les individus concernés : une relation à inventer »[243].

[241] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Idem.,* p. 106.
[242] FINE Gary Alan. Methodological Problems of Collecting Folklore from Children. In SUTTON-SMITH Brian, MECHLING Jay, JOHNSON Thomas & McMAHON Felicia (eds.). *Children's Folklore : A Sourcebook.* New York : Garland, 1995, p. 121-139.
[243] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Idem.,* p. 108.

Durant notre pré-étude nous avons testé les différents statuts : de leader, d'observateur, d'ami (nous avons rejeté celui de dirigeant). Nous avons observé comment à chaque fois le public des préadolescents réagissaient face à nous. Nous avons également porté notre attention sur la manière dont les données changeaient en fonction du statut appliqué. En prenant en compte les caractéristiques des préadolescents et le cadre de la pré-étude qui s'est déroulée au CDI nous avons retenu le statut de leader (d'animateur, d'enseignant amical). Nous reconnaissons que parfois le statut d'« ami » était plus favorable pour obtenir des données intéressantes sur notre objet mais nous avons remarqué qu'un certain ordre était nécessaire et même obligatoire pour un travail efficace sur le terrain et c'est le statut de leader qui nous a permis de l'établir.

La recherche avec les jeunes informateurs touche aussi les questions importantes de l'éthique. L. Hamelin-Brabant note que l'éthique de la recherche avec cette catégorie d'âge « s'articule autour d'un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant, de la solidarité, de la reconnaissance, de la sollicitude, et non simplement sur des règles, des codes, des lois, des principes déontologiques généraux. C'est aussi une éthique qui fait appel au doute, à l'incertitude de savoir si on a bien ou mal agi. Cet univers implique une route parfois semée d'embûches sans le secours de la certitude ou d'une autorité rassurante, sans espoir de pouvoir tracer un jour une frontière incontestable »[244]. Nous insistons sur le fait que la production du savoir sur les préadolescents n'est pas qu'un geste méthodologique et épistémologique, et qu'elle fait aussi appel à une posture éthique du chercheur.

Quelles sont les piliers de cette éthique ? Tout d'abord, notons que la plupart du temps les enfants et les adolescents se retrouvent dans des situations où ils sont tenus de respecter et de faire ce que les adultes attendent d'eux. La recherche doit privilégier la *participation volontaire* des jeunes informateurs dans l'étude scientifique. Elle doit aussi susciter la *liberté* d'expression et d'action. Comme le précisent Melissa Freemann et Sandra Mathison, « le développement de relations éthiques n'est pas un exploit simple pour deviner correctement les besoins et les intérêts des enfants avant de les rencontrer, ni d'adopter une attitude de *laisser-faire* […]. Il s'agit plutôt d'attention, de bonne écoute, de flexibilité, d'ouverture, en demandant des éclaircissements, et offrant un espace pour les questions et les discussions, en d'autres termes, c'est la compréhension des malentendus, des nouveaux développements, des nouvelles idées, aussi des moments embarrassants et des faux départs »[245].

[244] HAMELIN-BRABANT Louise. *Op. Cit.*, p. 88.
[245] FREEMAN Melissa & MATHISON Sandra. *Op. Cit.*, p. 74.

Ensuite, la recherche avec les enfants et les adolescents doit promouvoir la *communication* continue entre le chercheur et les participants : il faut expliquer la démarche de la recherche, le statut de chercheur, l'objet étudié. Il est nécessaire de choisir les bons mots, donner des exemples, s'inquiéter constamment de savoir s'ils ont bien tout compris. Puis le chercheur doit informer son public de la *confidentialité* des données obtenues auprès de lui en l'assurant que les informations qu'ils vont partager ne seront pas communiquées à leurs parents, enseignants ou autres adultes, ni à leurs amis. Il faut aussi réfléchir sur la *réciprocité* : prévoir les moyens de « rémunération » (de retour, de *feedback*) pour les jeunes participants (cartes-cadeaux, billets de cinéma, livres etc.) ou pour la communauté (organisation d'évènements, de rencontres etc.).

Pia Christensen et Alan Prout parlent de l'« éthique de l'équilibre » (angl. *ethical symmetry*) qui comporte l'idée selon laquelle la relation éthique entre le chercheur et l'informateur dans les recherches avec les adultes et dans les recherches avec les enfants doit être la même. En travaillant avec ces publics, le chercheur doit admettre que les enfants et les adolescents ne peuvent pas être considérés comme un groupe homogène. « Prendre la responsabilité, c'est entrer dans un dialogue qui reconnaisse les points communs mais aussi la différence »[246]. Plutôt que de présumer comprendre les intérêts et les problèmes des jeunes informateurs, cette approche privilégie l'étude des caractéristiques personnelles des individus ainsi que des facteurs contextuels, tels que les cultures de communication, le langage et les pratiques.

Malcolm Hill[247] relève le fait qu'il y a très peu d'études qui permettent aux informateurs-adultes de contribuer aux objectifs de la recherche, à la conception, au travail de terrain, à l'analyse ou à la communication des résultats. Les exemples avec les enfants sont encore plus rares. Le chercheur se réfère à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ainsi qu'aux débats actuels sur la recherche avec les enfants qui prétendent que les chercheurs devraient chercher à maximiser les possibilités de la contribution des enfants à chaque étape de la recherche. Par la suite analysons avec quelles approches il est possible de le faire.

[246] CHRISTENSEN Pia & PROUT Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. In *Childhood*, 2002, n° 9(4), p. 480 [traduction personnelle].
[247] HILL Malcolm. Ethical considerations in researching children's experiences. In GREENE Sheila & HOGAN Diane (eds.). *Researching Children's Experience.* London : Sage, 2005, p. 66-67.

Approches et stratégies méthodologiques

Les préadolescents ne sont pas des adultes, et les méthodes appliquées dans les études doivent être appropriées à ce public. Les chercheurs doivent, par conséquent, non pas adopter des méthodes différentes mais adopter des stratégies méthodologiques qui résonnent avec les habitudes et les préoccupations propres à ce public. M. Hill parle des différences[248] entre les adultes et les enfants qui englobent les compétences (compréhension, mémoire, compétences linguistiques, utilisation de la communication non verbale), la puissance (taille et force, statut social, statut juridique, position institutionnelle) et la vulnérabilité (faiblesse physique et cognitive, ouverture favorable pour influencer, dépendance, confiance). Ce sont ces caractéristiques et la propre vision du monde qui entoure les préadolescents qui doivent inspirer le chercheur dans le choix des méthodes qui sont très nombreuses.

Au XXIème siècle une vaste gamme de méthodes a été développée et utilisée dans les recherches sur et avec les enfants et les adolescents. Les chercheurs ont appliqué différentes approches de collecte des données : quantitative, qualitative, ou bien un mélange des deux. Notons que les méthodes quantitatives peuvent être informatives sur l'expérience des enfants ou des adolescents, mais nous voulons mettre l'accent sur les méthodes qualitatives qui sont plus fréquentes dans les recherches avec ces publics car elles ont tendance à être ouvertes, narratives et holistiques. Elles permettent de capturer toute la richesse de l'expérience alors que les méthodes quantitatives fournissent des éléments qui ne résument que certains traits essentiels de l'expérience.

Pour les études avec les publics d'enfants et d'adolescents Sheila Greene et Malcolm Hill proposent les méthodes suivantes[249] :

- Observation

Les méthodes d'observation peuvent prendre diverses formes. En terme de contenu, elles peuvent être naturalistes ou artificielles (construites). Les possibilités en terme d'enregistrement sont également variées, impliquant papier et crayon, enregistrement audio et vidéo. Les données peuvent inclure des actions et des verbalisations des personnes observées.

[248] HILL Malcolm. *Op. Cit.*, p. 63-64.
[249] GREENE Sheila & HILL Malcolm. Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. In GREENE Sheila & HOGAN Diane. *Researching Children's Experience.* London : Sage, 2005, 12-15 p [traduction personnelle].

- Interview

Les interviews peuvent être soit individuelles, soit en groupe (*focus groupe*). L'interviewer peut poser des questions standardisées ou des questions qui émergent durant la conversation (entretien *semi-directif*). Mentionnons que durant l'entretien différents objets peuvent être utilisés pour créer une ambiance bénéfique et attirer l'attention des jeunes participants, par exemple dans une étude[250] les chercheurs américains se sont servis de marionnettes comme « enquêteurs » avec des enfants de 4 à 7 ans.

- Méthodes créatives

Les méthodes créatives sont celles qui donnent explicitement une large place à l'imagination de l'enfant et de l'adolescent. Elles comprennent l'écriture créative (des histoires et des poèmes), la création de dessins, la production de photos, des vidéos et des films, le théâtre ou le jeu de rôle.

- Auto-déclaration et récit spontané

La méthode d'auto-déclaration repose sur des rapports verbaux : elle implique les jeunes participants dans l'écriture ou l'enregistrement de leurs opinions, leurs sentiments, sans interaction directe et continue avec un intervieweur. Dans les autres cas, on demande aux enfants de réagir aux scenarios, aux vignettes (étude de C. Barter et d'E. Renold[251]), de répondre aux questionnaires, d'ajouter la fin de la phrase, en enregistrant les narrations naturelles et spontanées ou en demandant aux enfants d'enregistrer leurs commentaires dans des journaux de bord.

Il faut souligner que les nouvelles technologies informatiques peuvent aussi être utilisées dans la recherche. Les enfants sont souvent très familiers des outils numériques et peuvent les utiliser plus facilement pour communiquer leur vie et leur monde (étude de G. Holloway et de S.L.Valentine[252]).

[250] MEASELLE Jeffrey R., ABLOW Jennifer C., COWAN Philip A. & COWAN Carolyn P. Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives : An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. In *Child Development*, 1998, vol. 69, n° 6, p. 1556-1576.
[251] BARTER Christine & RENOLD Emma. « I wanna tell you a story » : exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. In *International Journal of Social Research Methodology*, 2000, vol. 3, n° 4, p. 307-323.
[252] HOLLOWAY Gill & VALENTINE Sarah L. Cyberkids ? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line worlds. In *Annals of the Association of American Geographers*, 2002, n° 92(2), p. 302-319.

- Utilisation des accessoires matériels et visuels

Il s'agit des méthodes de cartographie et de graphiques (tels que éco-cartes, graphiques d'histoire de la vie, génogrammes), l'utilisation de poupées, de marionnettes et d'autres jouets ou jeux, ainsi que d'images, de caricatures ou de photographies comme déclencheurs ou invitation à la discussion et à l'analyse.

- Techniques projectives[253]

Ces techniques reposent sur les réponses des enfants aux *stimuli* (à des objets ou à des situations) ambigus. Les réponses sont censées révéler leurs orientations et sentiments inconscients (*Blacky Drawings,* Test Thématique d'Aperception).

- Les méthodes qui peuvent capturer les interactions en cours et les transactions de la vie des enfants/les méthodes ethnographiques

Ce sont les méthodes qui permettent de capturer les flux et les complexités de la vie quotidienne des enfants. Les approches ethnographiques impliquent de passer un temps prolongé avec les enfants dans leur environnement quotidien, par exemple à l'école ou dans leur espace de jeux. Elles combinent souvent observation participante et des entretiens avec des informateurs (*key informants*), groupe informel de discussions, et exercices créatifs.

Toutes ces méthodes peuvent être aussi assemblées dans un dispositif méthodologique. Par exemple, en étudiant les publics d'enfants, Alison Clark et Peter Moss[254] ont utilisé quelques-unes des méthodes citées ci-dessus. Les chercheurs parlent de la méthode mosaïque, où les stratégies de recueil des donnés visuelles et verbales ont été utilisées à la fois pour donner aux participants la possibilité de s'exprimer de diverses manières symboliques. I. Danic, J. Delalande et P. Rayou parlent de méthodologies combinées : « il s'agit toujours, simultanément, d'expliquer et de comprendre. Ceci implique que les méthodologies soient combinées pour faire saisir tantôt davantage les contraintes externes des actions, tantôt plutôt leurs déterminations subjectives. C'est dans la confrontation permanente de ces outils, explicatifs et compréhensifs, que peut s'ébaucher un raisonnement qui reprenne en partie les

[253] Pour savoir plus voir : CHABERT Catherine, ANZIEU Didier et QUADRIGE. *Les Méthodes projectives.* Paris : PUF, 2004, 352 p.
[254] CLARK Alison & MOSS Peter. *Listening to Young Children : The Mosaic Approach*. London : National Children's Bureau, 2001, 72 p.

analyses des acteurs, mais qui les situe aussi dans des ensembles qui échappent à leurs prises.»[255]. Donc, la combinaison de méthodes différentes peut alors s'avérer très utile.

Les méthodes présentées ci-dessus illustrent la variété des possibilités offertes aux chercheurs pour recueillir les données auprès des publics d'enfants et d'adolescents. La plupart des stratégies méthodologiques accentuent le rôle des jeunes informateurs et parlent de l'« ouverture », c'est-à-dire de nouvelles façons de regarder les choses et d'étudier ces publics. Nous avons retenu ces deux idées en choisissant les méthodes pour notre recherche. Rappelons que lors de notre première année de thèse nous avons décidé de mener une pré-étude. La réalisation de cette démarche n'était pas fortuite. Elle a permis de mieux connaitre notre public, de découvrir ses caractéristiques, d'apprendre les nuances importantes sur les façons dont il faut organiser l'étude au collège, de tester différentes postures de chercheur et de vérifier l'efficacité des méthodes choisies.

Soulignons que dès le début de notre recherche nous sommes partie sur l'idée de ne pas mettre notre étude dans un cadre très précis. La parole libre des préadolescents nous semblait essentielle. Nous étions consciente que pour pouvoir questionner le public de collégiens nous devions nous adapter à eux. Nous nous sommes basée sur une conception selon laquelle le chercheur doit amener le public à apporter des matériaux qu'il faudra ensuite interpréter afin d'en faire une analyse. Nous n'avons pas voulu poser à nos interlocuteurs des questions trop proches de notre problématique pour ne pas les amener à confirmer nos *a priori.* Notre but était de choisir une méthode qui donne la possibilité de dévoiler la logique de pensée préadolescente. Pour cette raison nous avons donné la priorité aux méthodes qualitatives.

Durant la pré-étude nous avons appliqué quelques méthodes pour tester leur efficacité. Tout d'abord, la méthode de départ a été la rédaction d'un essai « Moi et Internet » en classe. Nous avons vu l'essai comme un support permettant à un collégien une grande liberté dans l'expression de ses représentations mentales. Nous avons réalisé cette démarche de la façon suivante : en introduction nous nous sommes exprimée devant les collégiens sur la présence de la révolution numérique qui touche tous les secteurs et change nos modes de vie, sur Internet qui occupe une place importante dans notre société et notre vie quotidienne, ensuite nous leur avons laissé du temps pour réfléchir et écrire leurs réflexions sur une feuille blanche avec le titre « Moi et Internet » et une image d'un garçon ou d'une fille devant un écran d'ordinateur. Malheureusement, la méthode de l'essai libre n'a pas apporté des donnés

[255] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Idem.*, 103 p.

suffisantes pour une analyse approfondie des usages d'Internet : les textes produits par les préadolescents étaient courts, médiocres et répétitifs. Suite à cette constatation nous avons décidé de ne pas appliquer cette méthodologie.

Nous avons rejeté aussi la méthode d'observation. Plusieurs raisons sont apparues lors de l'organisation des différentes démarches de cette méthodologie. Tout d'abord l'accès au domicile des collégiens pour l'observation de leurs usages d'Internet était difficile. Nous avons donc décidé de mener les observations au collège. Nous leur avons demandé de surfer sur Internet et de nous faire découvrir les sites fréquentés. Notons que certains collégiens montraient un éventail très restreint de leurs usages d'Internet, surtout les plus petits, qui étaient « coincés », mal à l'aise quand nous les observions par dessus leur épaule. Les autres étaient très actifs mais nous avons rencontré la difficulté de nous souvenir de toutes leurs actions. Nous ne pouvions pas non plus les filmer en raison du fait qu'ils sont mineurs et que toutes les démarches nécessitaient une autorisation parentale. Nous avons rapidement remarqué que les données recueillies durant la procédure de collecte d'informations étaient de nature technologique. Le but de notre étude étant de collecter les informations les plus vastes possibles sur les différents éléments de leur culture médiatique, nous avons cherché une méthode qui permettrait aux préadolescents de consacrer du temps, de réfléchir et de s'exprimer non seulement sur le contenu des usages mais aussi sur les aspects anthropologiques plus nuancés de leur relation avec Internet.

Le grand intérêt que les collégiens ont porté à la méthode visuelle – réalisation d'un dessin ou d'un collage sur un support spécial (ordinateur en papier) et entretien autour de ces productions – nous a poussé à la choisir pour notre étude définitive. Nous nous sommes basée sur l'idée que les images (photographies, dessins, collages) faites par les préadolescents pouvaient être utilisées activement dans le processus de recherche. De plus ces réalisations pouvaient créer une ambiance bénéfique pour interroger le public composé de collégiens parfois très timides ou très agités. Barbara B. Levin et Sean M. Barry notent qu'« il y a des avantages à demander à de jeunes enfants de dessiner plutôt que de leur demander de répondre à des enquêtes écrites. Par exemple, ils peuvent percevoir un questionnaire écrit comme un test dont les réponses sont vraies ou fausses, ils peuvent ne pas lire correctement ou interpréter la question posée de manière erronée »[256].

[256] LEVIN Barbara B. & BARRY Sean M. Children's views of technology : the role of age, gender, and school setting. In *Journal of computing in childhood education*, AACE, USA, Charlottesville, 1997, vol. 8, n° 4, p. 269 [traduction personelle].

Appliquée intuitivement durant la pré-étude, la méthode visuelle a été choisie pour notre étude définitive avec les préadolescents. En cherchant sa reconnaissance scientifique et en la perfectionnant pour notre étude définitive sur le terrain nous avons découvert le champ anglo-saxon des *Visual methodologies* (fr. Méthodes visuelles) que nous détaillerons dans le chapitre suivant. Donc, après avoir fait connaissance de notre public et des particularités que présente le travail avec les préadolescents, nous avons réalisé notre étude.

1.3. Protocole de la recherche

La réalisation d'une étude sur le terrain n'est pas une simple application de techniques, mais un vrai processus de réflexion et de création qui s'affine en permanence. Le protocole de recherche naît ainsi de la réflexion menée par le chercheur pour créer et pour mettre en œuvre des procédures de collecte de données sur le terrain afin qu'elles soient pertinentes au vu de son objectif de recherche. Dans notre recherche nous avons traversé plusieurs étapes dans l'organisation et la réalisation de l'étude. Dans ce chapitre de la thèse nous présenterons notre terrain, notre conception méthodologique, les modalités de recueil des données et l'approche d'analyse que nous avons appliquée pour aborder notre problématique.

1.3.1. Terrain : contextes et modalités d'investigation

L'une des premières démarches dans l'organisation de notre étude, a été le choix du terrain. Nous avons rencontré quelques difficultés pour y avoir accès mais nous avons réussi à les surmonter et à rencontrer notre public. Nous avons choisi le paradigme « immersioniste » pour établir le contact avec les préadolescents. C'est en nous basant sur les idées de l'approche ethnographique que nous avons commencé notre travail sur le terrain : « se donner pour objectif de travailler ethnographiquement, c'est avant tout s'imposer d'aller « sur le terrain ». Sortir de son bureau, de ses bouquins et de son confort. Aller voir comment ça se passe, se frotter aux gens, leur parler »[257].

[257] WINKIN Yves. *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil, 2001 (2ième édition), p. 280.

Mener une étude au collège : présentation du terrain

En analysant la méthode d'observation, Philipe Le Guern parle d'un « principe de réalisme »[258]. C'est notamment ce principe qui a guidé le choix du contexte d'investigation pour notre recherche : pour le bon déroulement de notre étude nous avons privilégié deux aspects, l'accessibilité du terrain et la faisabilité de l'étude. Nous avons déjà mentionné que durant notre pré-étude nous avons essayé de savoir si l'accès au domicile des préadolescents pour l'observation de leurs usages d'Internet était possible. Nous avons remarqué que cette démarche présentait plusieurs difficultés par rapport l'organisation de l'étude. De plus, nous avons rejeté la méthode d'observation : la démarche d'investigation et la nature des données recueillies n'ont pas justifié nos attentes. Suite à notre choix méthodologique, qui ne demandait pas un contexte particulier, nous avons décidé de mener une étude au collège, un endroit où les préadolescents passent la plus grande partie de leur journée.

Prendre contact avec les collèges pour avoir accès au public étudié présentait aussi quelques difficultés. C'est en première année de notre thèse que nous avons eu l'idée de nous familiariser avec le public étudié et de mener une pré-étude dans un collège bordelais. Tout d'abord avec l'aide de notre directeur de thèse nous avons préparé des lettres de présentation de notre recherche avec une proposition de collaboration (*voir Annexe 1. Lettre de notre directeur de thèse envoyée aux collèges*) que nous avons envoyées aux huit collèges publics de la ville de Bordeaux. Malheureusement, nous n'avons eu aucun retour. Nous avons recontacté ces collèges par téléphone pour savoir si la proposition écrite avait bien été reçue et si le personnel administratif était intéressé pour nous accueillir pour la réalisation de notre pré-étude avec les élèves. Certains collèges nous ont donné des réponses négatives, les autres tardaient à nous donner leurs réponses en justifiant ce retard par le manque de temps pour étudier cette proposition ou par l'absence des responsables. Heureusement, un seul collège a accepté notre proposition et nous a ouvert ses portes. Notons que dans cet établissement, nous avons mené non seulement notre pré-étude mais aussi une partie de notre étude définitive. Notre volonté de constituer un échantillon d'étude raisonné et représentatif, nous a poussé à chercher un autre collège pour notre étude. Nous avons voulu mener notre étude dans deux collèges situés dans des zones urbaines distinctes avec des caractéristiques socio-économiques différentes. Signalons que notre problématique ne visait pas à analyser cet aspect mais à appréhender la variété de situations et de modalités d'usages d'Internet. Pour englober la complexité de notre objet d'étude nous avons souhaité rencontrer une grande variété de

[258] LE GUERN Philipe. L'enquête par observation : méthodes et enjeux. In OLIVESI Stéphane (dir.). *La recherche en sciences sociales.* Grenoble : PUG, 2008, p. 19.

préadolescents. C'est grâce à la documentaliste du premier collège, très impliquée et dynamique que nous avons pu contacter le deuxième collège. C'est aussi une documentaliste qui nous a reçue à l'établissement et nous a présentée à l'administration du collège. La permission d'accéder aux collégiens nous a été attribuée et nous avons commencé à effectuer notre étude.

Mentionnons qu'il a fallu nous assurer de l'accessibilité au terrain, particulièrement en nous adressant aux principaux des collèges afin d'obtenir leur accord pour qu'une telle étude se déroule au sein de leur établissement. Aux principaux de collèges nous avons fait part de notre statut et de notre tâche de recherche en tant que Doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Durant la rencontre nous avons présenté notre projet de thèse et nos démarches d'étude. Signalons que c'est grâce à des documentalistes qu'il a été aisé d'entrer en relation avec les principaux des collèges. C'est avec elles que nous avons eu les échanges les plus proches et les plus enrichissants. Les discussions ont été marquées par une franchise et une volonté de contribuer à la recherche de manière optimale en faisant part de leurs disponibilités, de leurs conseils et de leurs expériences. Nous nous sommes adressée à elles surtout pour avoir un lieu de rencontre avec les collégiens. Nous avons privilégié un endroit calme et associé à la détente et nous avons choisi de mener notre étude aux CDI des collèges. Au sein des établissements nous avons manifesté une conduite très indépendante car durant notre étude nous avons travaillé individuellement avec les collégiens. Nous avons néanmoins échangé de temps en temps avec les documentalistes afin de maintenir un lien de confiance et de familiarité avec elles, et de régler les détails de notre présence au sein du CDI. Présentons de plus près nos deux terrains d'investigation. Notons que pour assurer une certaine confidentialité à nos participants, nous avons décidé de ne pas fournir les noms des collèges et des informations détaillés sur ces établissements.

Collège A

Le collège A a été reconstruit en 1996 pour remplacer l'ancien collège des années 60. Pendant l'année scolaire 2010-2011 il a accueilli 513 élèves (5 classes de 6ème, 5 classes de 5ème, 4 classes de 4ème et 5 classes de 3ème). Environ 40 professeurs travaillent dans cet établissement. Il existe deux options particulières : début de l'apprentissage de l'espagnol comme seconde langue vivante en 5ème et une section de GRS (gymnastique rythmique et sportive). Le collège A se trouve dans le quartier qui est situé un peu à part de la ville de

Bordeaux. C'est un quartier tranquille, doté d'équipements de proximité et de commerces de qualité. Le collège accueille une population plutôt favorisée.

Dans ce collège nous avons travaillé sans intervention du personnel du collège dans l'organisation des rencontres avec les élèves. Nous avons rencontré les élèves nous-mêmes soit au CDI, soit dans la salle où les collégiens travaillent avec le surveillant pendant les heures de permanence. Nous leur avons présenté brièvement l'idée de l'étude et les démarches prévues, ensuite nous avons pris des rendez-vous individuels. La représentativité de l'échantillon a été assurée en choisissant de questionner un nombre à peu près identique de filles et de garçons pour chaque niveau.

L'accès aux enfants a été facile : l'administration du collège a attribué à notre étude le statut d'activité scolaire et pour cette raison nous n'avons pas eu besoin des autorisations parentales lors de nos rencontres avec les collégiens. Grâce à l'aide d'une documentaliste nous avons pu nous intégrer avec un grand succès au sein du personnel pédagogique. Ce lien a permis non seulement de présenter notre travail aux professeurs, de nous renseigner sur les habitudes des collégiens mais aussi d'obtenir leur aide : la professeur de français nous a permis rencontrer un certain nombre d'élèves pendant ses cours.

Collège B

Situé en plein centre ville de Bordeaux, le collège B actuel fonctionne sur deux sites distants de 600 m, dont le bâtiment principal, très ancien, date du 19ème siècle. Cette configuration oblige les élèves à des allées et venues quotidiennes entre les deux structures. Pendant l'année scolaire 2010-2011 il a accueilli environ 700 élèves, la plupart de milieux populaires. Le collège comporte trois sections, basketball, arts plastiques, musique et danse. Il faut préciser que nous avons effectué notre étude durant la dernière année scolaire avant le déménagement dans un nouveau bâtiment. Maintenant le collège B, situé non loin des anciens sites, accueille toutes les classes dans un seul établissement.

Dans ce collège l'accès aux enfants a été plus difficile et la démarche libre appliquée avec les élèves du premier collège n'a pas donné de résultats. Ils sont restés indifférents, peu intéressés, voire hostiles à la démarche de recherche qui demandait du temps supplémentaire pour la réalisation d'un dessin et pour la deuxième rencontre. Nous avons donc décidé de travailler en collaboration avec le professeur d'arts plastiques. La première étape d'étude, la création d'un collage ou d'un dessin, a été réalisée auprès de quatre classes entières de chaque

niveau. Les collégiens ont été encouragés par le professeur à créer des réalisations visuellement riches pour qu'elle puisse les évaluer en les notant. Ensuite, après une semaine, nous avons choisi un nombre représentatif de préadolescents pour mener les entretiens qui se sont déroulés au collège selon les disponibilités des élèves.

Dans ce collège pour interviewer les collégiens nous avons dû obtenir un accord préalable (autorisation) écrit des parents demandé par la direction du collège. Nous n'avons pas pu nouer de liens avec le personnel pédagogique. Lors de la réalisation de notre étude nous n'avons pu nouer des contacts qu'avec deux documentalistes et la professeur d'arts plastiques qui a trouvé notre idée d'étude très intéressante et nous a accueillie dans ses cours.

Précisons que dans le collège A nous avons mené notre pré-étude en mars-avril 2010, période durant laquelle nous avons rencontré 39 collégiens (18 filles et 16 garçons). Durant l'année scolaire 2010-2011 nous avons effectué une partie de notre étude définitive auprès de 35 préadolescents (18 filles et 17 garçons). Dans le collège B nous avons mené la deuxième partie de notre étude définitive : la première étape d'étude (dessin et collage) a été effectuée auprès de quatre classes entières (89 élèves au total) et pour des raisons de temps et de disponibilité des collégiens nous en avons choisi 39 (24 filles et 15 garçons) participants à la deuxième étape (entretien). Donc, notre étude définitive a été réalisée auprès de 74 préadolescents (42 filles et 32 garçons) (*voir Annexe 2. Les participants*).

Relation chercheur/participants

Mentionnons qu'étant d'origine lituanienne, nous n'avons pas eu l'occasion de fréquenter et de connaitre le fonctionnement d'un établissement scolaire en France. Pour cette raison nous avons décidé de consacrer un certain temps pour nous familiariser avec nos terrains et avec le milieu étudié – le contexte scolaire, le CDI des collèges, les collégiens. Cette familiarisation nous semblait importante, nous l'avons vue comme un atout pour entrer sur le terrain de manière plus facile.

Selon Y. Winkin, « observer, partager, écrire »[259] sont les trois facettes principales du travail ethnographique. Elles étaient importantes pour nous aussi, en essayant de nouer les premiers contacts sur le terrain. Pour nous intégrer dans le cadre scolaire, pour connaitre les habitudes des collégiens et nouer le premier contact avec nos futurs participants nous avons effectué quelques petites démarches. Tout d'abord nous avons observé les collégiens de

[259] WINKIN Yves. *Op. Cit.*

manière distanciée : nous nous sommes promenée dans les collèges. Ensuite, nous avons essayé de nouer le lien : nous avons discuté avec les élèves, les surveillants, les documentalistes, les professeurs, nous nous sommes intéressée à ce que les collégiens faisaient dans les couloirs ou dans la cour du collège pendant les récréations, aux activités qu'ils menaient au CDI (club des lecteurs, théâtre, autres animations). En même temps nous nous sommes renseignée sur les emplois du temps des collégiens, les heures de permanence, les récréations. Parallèlement à ces observations et ces échanges, nous avons mené un carnet, où nous avons noté nos idées, nos vécus, les informations et remarques reçues sur le terrain. Il nous a été très utile en organisant notre étude définitive.

Selon P. Le Guern, « l'observation dépend largement de la familiarité préalable avec le terrain et du temps qu'y passe l'observateur »[260]. Notons que dans le premier collège (collège A) les conditions de notre étude étaient plus propices : nous pouvions entrer et rester au collège à notre gré. Le CDI du collège était très spacieux et lumineux, avec un coin de lecture, plusieurs tables de travail, des ordinateurs. Les préadolescents y venaient souvent et nombreux. Pour cette raison nous avons pu passer davantage de temps parmi les élèves, les connaitre, échanger. Les collégiens se sont habitués à notre présence et nous ont attribué une place dans leur environnement. Par contre, il n'en était pas de même dans le deuxième collège. Les deux CDI des collèges étaient petits. Dans le premier CDI destiné aux classes de 6ème et de 5ème, durant les récréations il y avait souvent beaucoup d'élèves. Le CDI devenait un endroit très bruyant et il n'était pas facile d'établir le lien avec les collégiens. Et le deuxième CDI des classes 4ème et de 3ème était presque toujours vide. Dans ce collège nous avons essayé d'effectuer certaines observations dans la cour du collège, d'échanger avec les préadolescents durant la récréation avant les rencontres avec eux s'ils venaient un peu en avance.

Nous avons déjà développé l'intérêt de la préparation que nous avons effectuée pour connaitre le public des préadolescents et les particularités que présente une étude avec ce public. Suite à cette démarche nous sommes partie sur le terrain avec un certain bagage de connaissances mais les questionnements ne nous abandonnaient pas. Avant de commencer à effectuer notre propre étude dans les collèges nous nous sommes posée des questions sur la relation que nous devions développer avec les jeunes participants, par exemple : Quels attributs personnels avions-nous qui pouvaient nous aider dans le développement de cette relation, ou ceux qui potentiellement présentaient le risque de la compromettre ? Afin de

[260] LE GUERN Philippe. *Op. Cit.*, p. 22.

déterminer notre terrain d'investigation, nous avons avant tout clarifié notre positionnement personnel lors de cette recherche empirique et notre statut vis-à-vis du public étudié.

Nous souhaitons mentionner que notre âge a joué un rôle considérable dans la relation avec les collégiens. Durant l'étude nous étions perçue soit comme la grande sœur, surtout par les plus petits, soit comme une amie plus âgée. Quelquefois nous avons remarqué que les collégiens nous testaient (en refusant d'accomplir une tâche ou de suivre l'ordre). Comme tous les jeunes adolescents, ils expérimentaient une nouvelle situation pour voir ce que le chercheur allait faire. De cette manière les participants testaient ce que nous voulions obtenir d'eux, tout en vérifiant ce que nous étions en tant qu'individu. Pour cette raison même si notre âge, notre apparence physique et notre habillement simple choisi pour ces rencontres nous rapprochaient de notre public, nous nous sommes positionnée en tant que *leader*, ou *enseignant amical*, et nous avons établi un certain ordre pour un travail efficace sur le terrain, par exemple, ne pas faire de bruit quand l'autre s'exprime, ne pas interrompre celui qui parle.

La façon dont le chercheur se présente au public étudié et dont il est perçu par les jeunes participants jouent un rôle considérable sur le terrain. Aux préadolescents, nous avons choisi de nous présenter comme une doctorante qui écrit une thèse et s'intéresse aux usages d'Internet. Il a fallu prendre du temps et répondre aux questions suivantes : « Qu'est-ce qu'un doctorant ? », « Pourquoi vous intéressez-vous à nous et à ce sujet ? », « Qu'est-ce qu'une thèse ? », « Pourquoi faut-il écrire une thèse sur nous ? », « À quoi s'intéressent les Sciences de l'Information et de la Communication ? », « Quel sera votre métier ? », « Le chercheur, qu'est-ce qu'il fait au collège ? » etc. Pour éclaircir notre statut et notre démarche, nous avons dû vulgariser certaines informations et nous présenter différemment. Très souvent nous avons seulement dit que nous étions étudiante à l'université et que nous faisions une étude sur ce que les préadolescents font sur Internet. Notons que le fait de nous présenter comme une étudiante nous a permis de recueillir un matériau très spontané, et légitimement moins marqué qu'il aurait pu l'être si nous avions décliné une autre identité, par exemple celle d'enseignante ou de documentaliste.

Ainsi selon nous il était nécessaire et prioritaire dès le premier contact avec les participants, de clarifier le rôle de chacun et le but visé par l'activité que nous leur avons proposée. A nos yeux, cette clarification a permis de créer un climat de confiance primordial pour enclencher le processus de verbalisation et faciliter la mise en action chez les participants. Tout d'abord, nous avons informé les participants qu'ils pouvaient choisir de ne pas participer ou qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. C'est une nuance

notable du travail avec les jeunes adolescents qui n'ont pas souvent la possibilité de faire des choix. Dans notre cas nous nous sommes guidée sur le principe d'une participation volontaire : les préadolescents n'étaient pas obligés de participer à notre étude. Nous avons pris du temps pour raconter à chaque collégien rencontré les étapes de l'étude et nous les avons laissés libres pour choisir d'accepter ou non de collaborer avec nous. En nous positionnant ainsi, nous avons constitué un public de participants intéressés. Ils ont exprimé de l'intérêt et par la suite ont manifesté une implication et un engagement signifiant. Notons que le concept de la participation volontaire nous a aidée à minimiser les différences en terme de puissance et dès le début à établir une relation amicale et sans contrainte avec les jeunes participants.

Notons que notre nationalité nous a aussi aidée dans l'organisation de l'étude. Les élèves étaient intéressés non seulement par notre proposition de les faire participer à une recherche mais aussi par le fait que nous sommes de Lituanie. Le fait que nous sommes étrangère à incité certaines élèves à participer à notre étude (« Je veux aussi participer à l'étude organisée par cette étrangère qui roule les « r » ; « Je veux vous donner une interview, j'ai des origines russes » etc.). Durant nos premières rencontres nous avons eu plusieurs questions non seulement sur nos études et nous mêmes mais aussi sur notre pays et sa culture, notre langue maternelle : « Où se trouve la Lituanie ? », « Quelle langue y parlez-vous? », « Comment est la Lituanie ? ». Concernant la barrière de la langue, nous n'avons pas rencontré de difficultés liées à notre français. Les collégiens nous aidaient beaucoup : ils expliquaient non seulement les différentes expressions et les mots que nous n'avions pas compris mais aussi ils nous ont fourni plusieurs informations dont nous nous sommes servie pour comprendre certaines habitudes françaises.

Tout au long de nos rencontres avec les collégiens nous avons essayé de connaitre non seulement les différents aspects de notre objet d'étude, c'est-à-dire de leurs usages d'Internet, mais aussi d'analyser leur statut particulier dans notre société. Tout acte de recherche comprend une dimension relationnelle dont la prise en compte est primordiale. A notre avis, la notion clé de la relation amicale avec les collégiens qui nous a permis de mieux découvrir notre public a été notre intérêt pour eux, pour leurs vies. P. Le Guern note que « l'enquêteur est amené à se dévoiler quelque peu face aux enquêtés »[261]. Notons que nous avons privilégié la distance et la neutralité vis-à-vis de nos participants, mais nécessairement, étant donné le temps passé sur le terrain, avec certains participants notre relation s'est modifiée. Avec ces

[261] LE GUERN Philipe. *Idem.*, p. 21.

collégiens nous avons eu des échanges non seulement sur les thèmes liés à Internet mais aussi sur d'autres sujets, nous avons partagé certaines expériences communes, qui ont nourri notre réflexion et nous ont aidé à mieux cerner le public en question.

Il est important de signaler que nous avons porté beaucoup d'attention à la réciprocité entre nous et notre public. Cette réciprocité était instaurée par un retour sous forme d'expositions (*voir Annexe 3. Photos d'expositions organisées aux collèges*) de leurs productions visuelles (dans l'un des collèges avec une fête d'ouverture et la projection d'un film sur la Lituanie) que nous allons présenter successivement. Notons que nous nous sommes aussi rendue disponible pour une interview réalisée par les préadolescents eux-mêmes pour un article qu'ils ont écrit et publié dans le journal du collège (*voir Annexe 4. Articles sur nous dans le journal du collège A et dans un blog du collège B*).

Enfin un travail d'investigation nécessite la mise en place d'un calendrier rigoureusement respecté. Pour mener à bien notre recherche empirique, nous avons défini un calendrier selon les disponibilités des préadolescents. Ceci dit, nous avons rencontré les collégiens dans chaque établissement durant le temps scolaire, le plus souvent durant les heures de permanence. Notre démarche demandait de rencontrer les collégiens individuellement, pour cette raison la réalisation de l'étude a duré plusieurs mois. Les préadolescents n'avaient pas beaucoup de temps libre donc il nous est arrivé d'avoir un seul rendez-vous dans la journée.

Notons que le travail avec ce public nécessite de la rigueur et une certaine surveillance. Déjà durant notre pré-étude très souvent les préadolescents oubliaient la date et l'heure de nos rencontres. Ils ne venaient pas au CDI et il nous fallait aller les chercher à l'aide d'un microphone installé dans les établissements ou bien en nous présentant aux cours. Nous avons dû insister sur certains aspects de leur implication dans notre étude, bien définir les démarches qu'il fallait faire. Pour donner de l'importance à nos rendez-vous pour notre étude définitive nous avons créé des invitations personnelles, sur lesquelles nous avons noté la date, l'heure et le lieu, que les collégiens devaient glisser dans leurs agendas. La phrase « N'oublie pas ton « ordinateur portable » en papier ! » leur rappelait l'exercice qu'ils devaient réaliser et que nous allons présenter ultérieurement. Cette petite attention a été couronnée de succès puisque les participants voyaient chaque jour l'invitation et n'oubliaient plus les rencontres avec nous.

INVITATION

RENDEZ-VOUS AVEC LAURA
DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION

N'oublie pas ton « ordinateur portable » en papier !

_____
prénom, nom, classe

_____ **au CDI de** ____ **à** _____
jour, date heure



Exemple de l'invitation

L'autre aspect que nous avons privilégié durant notre relation avec les collégiens, était la confidentialité. Avant chaque rencontre nous avons rappelé et souligné que tout ce qu'ils allaient dire ne serait transmis ni aux parents, ni aux enseignants, ni aux autres élèves ; que les informations qu'ils allaient nous fournir serviraient pour une recherche ayant pour but d'analyser les comportements numériques des préadolescents.

Nous avons été très attentive à la « symétrie éthique » développée par Pia Christensen et Alan Prout qui prend comme point de départ « l'avis que la relation éthique entre le chercheur et les informateurs est le même dans la recherche avec des adultes ou avec des enfants »[262]. Au lieu de comprendre les intérêts des jeunes participants et les enjeux d'une façon générale, cette approche exige d'apporter un soin particulier aux caractéristiques personnelles de chaque individu ainsi qu'aux facteurs contextuels, tels que les cultures de communication, la langue et les différentes actions. La sensibilisation, l'ouverture, la flexibilité et la patience sont nécessaires dans le travail avec ces participants, mais aussi la croyance dans leur intelligence, dans leurs valeurs et la reconnaissance de leurs capacités.

Selon Melissa Freeman et Sandra Mathison, développer la « symétrie éthique » implique de communiquer avec les participants dans chaque moment de l'étude. Les chercheuses parlent d'une communication responsable qui doit être développée en prenant en compte les consignes suivantes :

- « Au lieu de répondre aux questions des participants, anticiper ces questions.
- Nous appuyer sur nos sensibilités sociales et sur nos intuitions aux différents enfants, plutôt que sur des hypothèses prédéterminées concernant l'âge, la race, le sexe, le handicap et d'autres caractéristiques socialement construites.

[262] CHRISTENSEN Pia & PROUT Alan. *Op. Cit.*, p. 482 [traduction personnelle].

- Discuter ouvertement avec nos participants du processus et des résultats de notre travail et ce que nous espérons atteindre en les engageant dans des activités de recherche prévues.

- Enfin, réfléchir sur nos comportements et l'apprentissage qu'on reçoit de nos participants afin de pouvoir développer des approches plus éthiques et plus responsables dans les futurs travaux »[263].

Nous pourions continuer cette liste de consignes pour souligner qu'en travaillant avec les préadolescents il est important de penser plus soigneusement à tous les aspects de la relation qui s'établit sur le terrain. La particularité de ce public vient principalement du fait que les préadolescents sont des êtres en développement, d'une maturité moins grande que les adultes. « Travailler comme chercheur auprès d'enfants suppose de s'interroger sur la différence, naturelle, sociale et culturelle, qui le sépare de son objet d'étude. Toute société élabore sa propre représentation de l'enfance et le travail du chercheur consiste non seulement à découvrir en quoi consiste cette représentation, mais aussi à s'en distancier »[264].

1.3.2. Méthodologie visuelle

En tant que boite à outil pour une recherche qualitative, collaborative, créative et visuelle, les méthodes visuelles attirent de plus en plus de chercheurs en sciences humaines et sociales. Notre conception méthodologique s'inscrit dans la mouvance de courant des *Visual methodologies* et implique le public étudié dans la recherche participative. Dans ce sous-chapitre de la thèse nous présenterons ce courant méthodologique anglo-saxon et, ensuite, nous nous orienterons vers un de ses axes, les méthodes visuelles participatives, et les études qui nous ont incitée à les choisir et à les appliquer pour notre travail sur le terrain.

Courant des *Visual methodologies*

Comme le remarque Melissa Freeman et Sandra Mathison, surtout dans les cultures industrialisées de l'Occident, les images sont souvent associées à l'expression artistique, au divertissement et à la persuasion. Les images sont considérées comme étant intuitives, ce qui représente des connaissances implicites et subjectives, alors que les chiffres, le texte et les données verbales sont plus associés aux faits, à la raison et à la connaissance objective. En

[263] FREEMAN Melissa et MATHISON Sandra. *Idem.*, p. 95-96 [traduction personnelle].
[264] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Idem.*, p. 14.

fait, les images ne sont pas plus suspectes que toute autre sorte de données. Les images, comme n'importe quelles données, peuvent être utilisées pour « mentir, questionner, imaginer, critiquer, théoriser, tromper, flatter, blesser, unir, narrer, expliquer, enseigner et représenter »[265].

Notre conception méthodologique est basée sur les images, plus précisément sur les méthodes visuelles ou *Visual methodologies* qui ont été développées par un nombre important de chercheurs (John Prosser et Andrew Loxley[266], Gillian Rose[267], Marcus Banks[268], Sarah Pink[269], Caroline Knowles et Paul Sweetman[270], Theo Van Leeuwen et Carey Jewitt[271], Claudia Mitchell[272]) dans le contexte anglophone. Les travaux de ces chercheurs ont souligné que la recherche visuelle (angl. *visual research*) n'est pas une approche distincte mais une démarche méthodologiquement et théoriquement diversifiée qui utilise une variété de perspectives analytiques (par exemple, d'anthropologie, de sociologie et de psychologie) pour étudier un large éventail de questions. Ce sont des techniques qui complètent les méthodes déjà existantes et, comme le dit Christoper Pole, elles ont la « capacité d'offrir une autre façon de comprendre le monde social »[273]. D'où l'idée que les images ne doivent pas être idéalisées mais que leur valeur, en tant que données et connaissances, ne doit pas non plus être ridiculisée ou évitée.

Depuis de nombreuses années, les sociologues, anthropologues, ethnographes, utilisent la photographie, la vidéo ou les images filmiques pour leurs recherches en sciences humaines et sociales. Nous retrouvons les racines des *Visual methodologies* actuelles dans les premiers travaux de l'anthropologie visuelle et de la sociologie visuelle qui ont parus au milieu du XIXème siècle. Ce sont des innovations telles que de nouveaux pigments de peinture, la photographie, la caméra, les microphones, les inventions facilitant les processus d'impression etc., qui ont amélioré la capacité de « voir » et « représenter ». Elles ont changé

---

[265] FREEMAN Melissa & MATHISON Sandra. *Idem.*, p. 110 [traduction personnelle].
[266] PROSSER Jon (eds.). *Image-Based Research : A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London : Routledge, 1998, 328 p.
PROSSER Jon & LOXLEY Andrew. *Introducing Visual Methods.* Southampton : National Centre for Research Methods, 2008, 65 p. Disponible sur : http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf (Consulté le 29 mai 2013).
[267] ROSE Gillian. *Visual Methodologies*. London : Sage, 2006, 304 p.
[268] BANKS Marcus. *Visual Methods in Social Research*. London : Sage, 2001, 224 p.
[269] PINK Sarah. *Doing Visual Ethnography*. London : Sage, 2006 (2nd edition), 240 p.
[270] KNOWLES Caroline & SWEETMAN Paul. *Picturing the Social Landscape : Visual Methods and the Sociological Imagination*. London : Routledge, 2004, 216 p.
[271] VAN LEEUWEN Theo & JEWITT Carey. *Handbook of Visual Analysis.* London : Sage, 2001, 224 p.
[272] MITCHELL Claudia. *Doing Visual Research.* London : Sage, 2011, 232 p.
[273] POLE Christopher (eds.). Seeing is Believing ? Approaches to Visual Research. In *Studies in Qualitative Methodology*, volume 7, 2004, p. 7 [traduction personnelle].

aussi la perception des choses ainsi que les interactions avec le monde matériel. Elles ont été successivement introduites dans les études des recherches scientifiques.

Au XXème siècle, le grand intérêt des sociologues pour la photographie et son application massive dans les recherches sociologiques ne manquaient pas de critiques. Selon certains scientifiques[274], les chercheurs de l'époque ont manqué de rigueur méthodologique et utilisaient les photographies comme simples illustrations ou comme supports pour promouvoir des pensées idéologiques. Ils ont souligné l'empirisme et l'absence de conceptualisation théorique. Pour s'éloigner des modes traditionnels d'études d'observation et défendre leur approche, quelques sociologues (John Collier (1967, 1986) ; Howard Becker (1974) ; Erving Goffman (1979) ; Peter Wagner (1979)) ont instauré une autre forme de sociologie, sociologie visuelle, celle qui « voit » et « perçoit » plus. En 1967 John Collier a défini trois niveaux d'usage de la photographie dans la recherche[275] : comme soutien et appui d'une information existante ; comme moyen dans la recollection d'informations ; enfin, comme résultat premier de la recherche.

À la même époque les anthropologues se sont servis aussi de la photographie dans leurs travaux sur le terrain. La photographie a été perçue comme un moyen idéal pour capturer la « vérité » ainsi que pour constituer une représentation « précise » de la réalité. Mentionnons les travaux de Franz Boas (1894) qui a utilisé la photographie pour fixer des rituels et des objets (masques) du Pacifique Nord, et les recherches de Bronislaw Malinowski (1922) qui a développé une idée de l'objectivation ethnographique (angl. *realist ethnography*)[276]. Après 1920, ce sont les images animées et le film ethnographique qui se sont répandus dans les travaux anthropologiques. Ici aussi, quelques noms sont à signaler : Robert Flaherty, père du film documentaire, auteur du fameux « Nanook of the North » (1921) ; John Grierson, père de l'école documentaire britannique qui dans les années trente était le premier à avoir nommé et défini cette catégorie cinématographique. Mentionnons aussi un texte d'une grande importance dans l'histoire de la recherche visuelle, de l'un des fondateurs de l'anthropologie visuelle – l'étude « The Balinese Character » de Gregory Bateson et de Margaret Mead (1942). Dans leur étude qui a duré environ deux ans, les chercheurs analysaient la vie et la culture balinaise à l'aide de quelques centaines de photographies. Déjà

[274] BIELLA Peter. The Legacy of John Collier. In *The Origins of Visual Anthropology*. 2001-2002, p. 50-60. Disponible sur : http://online.sfsu.edu/~biella/biella2002c.pdf (Consulté le 13 mars 2013).
[275] COLLIER John. *Visual anthropology as a research method*. New York : Rinehart and Winston, 1967, p. 19-29.
[276] Selon B. Malinowski, la condition de la pratique anthropologique, à travers la familiarisation prolongée, permet l'accès à des mondes étrangers.

eux-mêmes, décrivaient leur projet comme étant une « innovation expérimentale » et les méthodes visuelles comme un moyen à part entière de compréhension du caractère non-verbal du comportement.

Selon J. Prosser et A. Loxley, c'est en 1980, que les trois grandes tendances se sont formées dans la recherche visuelle contemporaine (angl. *contemporary visual research*) : inclination vers la « dispersion » et la « multiplication » des représentations dans l'anthropologie ; orientation de la recherche sur des images créées par le chercheur, vers la recherche sur les significations des images trouvées par le chercheur ; éloignement des approches analytiques formelles (telles que le structuralisme) pour adopter une perspective qui cherche à comprendre comment les matériaux visuels sont perçus et vécus. Ensuite, l'apparition et l'épanouissement des *Cultural Studies* marquées par l'utilisation signifiante des images dans leurs études ont contribué au développement des méthodes visuelles. Fondé à la croisée de la sociologie, de l'anthropologie, de l'ethnologie, des arts etc., ce courant s'est intéressé aussi à l'image et a développé les études sur la « culture visuelle » (angl. *visual culture*) qui étudient les multiples façons dont la société perçoit les productions visuelles, autrement dit, la création des artefacts visuels (signes, images, décors…) créés par les cultures humaines. Au début des années 1990 dans les pays anglo-saxons apparait le courant des *Visual Studies* qui « englobe la pluralité des phénomènes recouvrant les notions de vision, de visualisation et d'univers visuels, qu'il s'agisse pour ceux-ci de leurs diverses manifestations, de leurs codes fondamentaux, de leurs frontières ou encore de leurs modes de circulation et de fonctionnement »[277].

Le nouveau courant des *Visual methodologies* que nous voulons présenter ici, et qui a été d'une grande importance dans notre recherche, englobe les conceptions méthodologiques venant de toutes ces disciplines : sociologie, anthropologie, ethnographie, *Visual Studies*, ainsi que de beaucoup d'autres qui étudient et/ou utilisent l'image dans leurs recherches. Nous soulignons le fait que ces méthodes sont en train de se développer et de se stabiliser comme

[277] *RTP Visual Studies. Définition.* Disponible sur : http://www.cnrs.fr/inshs/recherche/RTP-Visual-Studies/definition.htm (Consulté le 30 mai 2013).
Notons ici aussi que jusqu'à présent il n'existe pas encore en France de programmes pluridisciplinaires relatifs aux *Visual Studies* comparables à ceux qu'ont développés de nombreuses universités à l'étranger. Nous renvoyons le lecteur au blog d'un programme « Visual Studies. Les nouveaux paradigmes du visuel » au laboratoire IRHiS rattachée à l'INSHS du CNRS et à l'Université Lille 3 où on peut retrouver des informations sur les activités réalisées durant les années 2010-2012 : http://visual-studies.recherche.univ-lille3.fr/visual-studies.recherche/Home.html (Consulté le 30 mai 2013).

un courant méthodologique à part entière. C'est ainsi que depuis 2009 tous les deux ans[278] des conférences internationales des méthodes visuelles (*International Visual Methods Conference*) sont organisées : le grand nombre de chercheurs de différents pays et disciplines viennent présenter leurs travaux et cherchent des bases plus solides et des conceptions plus stables pour cristalliser et théoriser ce champ. Notons qu'en 2012 parait le premier numéro de la revue internationale numérique *Visual Methodologies*[279] ayant également pour but de faire connaître la vaste gamme des recherches qui s'appuient sur les méthodes visuelles.

Avant de présenter ces méthodes visuelles mettons l'accent sur le fait que l'image peut être à la fois un instrument de recherche et un objet d'étude, autrement dit la recherche peut être menée *sur* et *avec* les images. Quant aux axes actuels des méthodes visuelles, en nous basant sur les travaux déjà mentionnés[280], nous pouvons distinguer les cinq suivantes :

- Méthodes visuelles et design de la recherche (angl. *visual methods & research design*)

Cet axe s'intéresse au design de la recherche qui définit la conception, et plus précisément, la structure globale et l'orientation d'une étude, qui annonce un plan général de travail et identifie un ensemble de stratégies utilisées. Le design de la recherche indique un modèle pour la gestion de l'étude qui aborde les points suivants : la justification de la sélection de l'échantillon, l'explication du rôle et de la place du chercheur, la présentation des méthodes de collecte de données, de l'organisation et de la stratégie d'analyse, les questions de la fiabilité des données et de la gestion du temps. Les chercheurs des disciplines variées appliquent les méthodes visuelles dans leurs travaux de recherche et se posent constamment la question de savoir comment intégrer efficacement ces méthodes dans le design dit contemporain (angl. *contemporary research design*) de leurs recherches.

Aujourd'hui les chercheurs sont amenés à faire des changements majeurs dans le design de leurs recherches en adaptant et en adoptant à la fois les approches traditionnelles et émergentes. Pour étudier les expériences sociales actuelles, ils croisent les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives, ils appliquent les méthodes mixtes et les approches interdisciplinaires. Les modèles existants sont nombreux mais souvent instables, insuffisants,

[278] La première (en 2009) et la deuxième (en 2011) conférences des méthodes visuelles ont eu lieu en Angleterre, à l'Université de Leeds et à l'Université Ouverte (*The Open University*), et la troisième aura lieu (en septembre 2013) en Nouvelle Zélande, à l'Université de Victoria. Plus d'informations sur : http://visualmethods.org/ (Consulté le 29 mai 2013).
[279] Disponible sur : http://journals.sfu.ca/vm/index.php/vm/index (Consulté le 29 mai 2013).
[280] PROSSER Jon & LOXLEY Andrew. *Op. Cit.*

certains sont plus appropriés que d'autres. Pour pouvoir atteindre l'efficacité, il est nécessaire de mieux déterminer la conception du design de la recherche actuelle. Évidemment, le rôle contributif des méthodes visuelles dans ce type de recherche devrait être questionné et mieux défini.

- Données visuelles créées par le chercheur (angl. *researcher-created visual data*)

Les techniques méthodologiques où le chercheur lui-même crée les données visuelles (photos, vidéos, film) pour analyser son objet d'étude sont souvent appliquées dans les disciplines déjà mentionnées, la sociologie visuelle, l'anthropologie visuelle, l'ethnographie. Aujourd'hui, ces techniques sont appliquées par les chercheurs d'autres domaines. Par rapport à une simple observation avec prise de notes, elles offrent la possibilité de documenter des scènes avec beaucoup plus de rapidité et d'exhaustivité. Les détails visuels peuvent être très subtiles, aussi très complexes, et souvent il n'est pas possible de les capter sans utiliser la caméra. Ces techniques sont d'une grande importance pour observer ce qui ce passe en situation d'interaction sociale.

Jusqu'à nos jours, les données visuelles créées par le chercheur soulèvent plusieurs questions importantes. Les nouveaux logiciels permettant de fixer, stocker, classer, chercher, catégoriser, étiqueter et annoter des données visuelles sont développés. Ils prolongent les débats sur l'objectivation intersubjective, la réflexivité, l'empathie. Cet axe des méthodes visuelles englobe les stratégies de la recherche, les différents modes de recueil et d'enregistrement, la codification et l'analyse des données.

- Méthodes visuelles participatives (angl. *participatory visual methods*)

Cet axe s'intéresse aux études où les chercheurs travaillent non seulement « sur » mais aussi « avec » le public étudié. Les techniques des méthodes visuelles participatives sont basées sur l'engagement volontaire et la collaboration entre le chercheur et les participants. Les participants sont impliqués dans l'étude et produisent une partie ou la totalité des données. Ils sont considérés comme des experts de leurs propres vies. Les méthodes visuelles participatives s'appuient sur la pratique appelée « élicitation » (angl. *elicitation*) quand les entretiens avec les participants se déroulent à partir d'une image. Le chercheur peut fournir des images existantes (images créées par lui-même ou images produites par la société, par exemple image publicitaire ou médiatique) ou demander aux participants de créer des réalisations visuelles concernant l'objet étudié, et ensuite les commenter et expliquer, au lieu de parler instantanément, ou s'exprimer dans une discussion uniquement verbale. Suivant les

images utilisées, il existe les techniques suivantes : *graphic-elicitation* (fr. « élicitation graphique ») qui peut également être *drawing-elicitation* (fr. « dessin-élicitation ») *collage-elicitation* (fr. « collage-élicitation »), *photo-elicitation* (fr. « photo-élicitation »), *video-elicitation* (fr. « vidéo-élicitation »), etc. Les autres réalisations visuelles, par exemple la carte heuristique (angl. *mindmapping*) ou les objets visuels (les objets faits avec des briques de lego ou la pâte à modeler) peuvent aussi être utilisées. Notons que nous avons appliqué une méthode visuelle participative dans notre propre recherche et nous allons la présenter de manière plus approfondie ultérieurement.

- Éthique visuelle / Images et éthique (angl. *visual ethics*)

En raison de la relative nouveauté de la recherche visuelle, il n'y a pas d'accord clair et concrètement défini entre les comités d'éthique et les chercheurs sur l'application des règles et des orientations éthiques. On commence seulement à établir des politiques d'éthique globales et viables. Ce n'est pas chose facile car la recherche basée sur l'image se compose d'une gamme très vaste de supports visuels appliqués de façons multiples. Il n'existe pas d'ensemble homogène de procédures ou de techniques. Cet axe de méthodes visuelles tente d'éclaircir et de déterminer les questions éthiques en donnant des exemples avec de bonnes pratiques. J. Prosser et A. Loxley prétendent que les chercheurs doivent « se mettre en accord sur la notion commune et cohérente de la « bonne » pratique éthique ; agir de façon éthique, morale et réflexive ; développer des études de cas d'éthique visuelle située et partager ces expériences ; partager la responsabilité de débat ouvert et continu pour que les questions d'éthique deviennent plus interactives, plus proactives et moins défensives »[281].

- Visualisation des données/Représentation visuelle (angl. *data visualisation/visual representation*)

Les chercheurs remarquent qu'il existe une attention insuffisante portée à la représentation visuelle ou représentation du visuel dans le milieu universitaire. Même les données des recherches basées sur les paroles et les chiffres (angl. *word and number based research*) sont rarement affichées et présentées sous forme visuelle alors que les différents supports et modes de représentation sont accessibles. La plupart des chercheurs et des enseignants fournissent des conclusions à deux publics, étudiants et autres chercheurs, et comme le signale M. Banks (2001), ils continuent à appliquer les modèles classiques de la présentation académique héritée des générations précédentes. Malgré un besoin croissant de

[281] PROSSER Jon & LOXLEY Andrew. *Idem*., p. 45.

présenter les résultats à des publics divers, la diffusion de la théorie et des résultats a très peu changé. Il est nécessaire de souligner l'importance de la valeur explicative des visualisations des résultats de la recherche ainsi que des nouvelles formes visuelles de communication disponibles grâce à tous les écrans qui nous entourent.

Les technologies informatiques modernes permettent aux chercheurs d'accumuler, d'analyser et de partager les quantités importantes de données avec plus de facilité. Un nombre croissant d'experts se penchent pour trouver des façons plus attrayantes pour la présentation des données visuelles. En même temps, les chercheurs utilisent les données visuelles pour représenter leurs réalités sociales, par exemple les discussions avec les participants. Il est nécessaire de comprendre comment la restitution et la visualisation des données peuvent rendre compréhensible l'objet de la recherche et comment elle peut permettre d'avoir un plus grand impact.

Le courant des *Visual methodologies* se développe et s'élargit. Notons que durant la deuxième conférence internationale des méthodes visuelles à Milton Keynes, où nous étions aussi présente, les chercheurs étaient invités à proposer les travaux qui englobent les aspects suivants :

- Méthodes visuelles de la recherche basées sur l'art (angl. *arts-based visual research methods*)

La recherche basée sur l'art (angl. *art-based research*) peut être définie comme l'utilisation systématique des processus artistiques ou/et la réalisation des différentes formes d'expressions artistiques comme moyen primaire pour comprendre et examiner les émotions et les expériences des chercheurs et des personnes qui sont impliqués dans l'étude. Comme le remarque Shaun McNiff[282], le domaine de la recherche basée sur l'art a surgi dans le prolongement d'une augmentation significative des études sur la nature de l'expérience artistique. Aujourd'hui pour répondre aux questions complexes sur la société, les chercheurs en sciences sociales et humaines osent de plus en plus appliquer les approches artistiques. On peut penser que ces méthodes ressemblent beaucoup aux *graphic elicitation* ou *photo elicitation* mais le principe participatif n'est pas appréhendé de la même façon : c'est plutôt l'implication dans l'acte de création qui est analysée sous différents aspects.

[282] MCNIFF Shaun. Art-based research. In KNOWLES J. Gary & COLE Ardra L. (eds.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research : Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* London *:* Sage, 2008, p. 29-40. Disponible sur : http://www.moz.ac.at/files/pdf/fofoe/ff_abr.pdf (Consulté le 31 mai 2013).

- Culture visuelle et méthodes visuelles (angl. *visual culture and visual methods*)

Les débats sur les méthodes visuelles de la recherche ont eu lieu en grande partie dans les sciences sociales, alors que les débats sur la culture visuelle ont tendance à être plus orientés vers les sciences humaines. En conséquence, il y a eu peu de réflexion sur les relations possibles entre les deux courants et les deux pratiques. Cela amène une série de questions : Les méthodes visuelles de la recherche peuvent-elles aider à comprendre davantage la culture visuelle contemporaine ? Quel est le lien entre la culture visuelle contemporaine et les recherches actuelles en ethnographie ? Qu'est-ce que les chercheurs utilisant des méthodes visuelles peuvent apprendre des débats sur la culture visuelle ?

- Approches pour analyser les données visuelles (angl. *approaches to analyzing visual data*)

L'utilisation grandissante de la vidéo comme outil de recherche a suscité des débats autour de la façon de traiter, d'analyser et de (re)présenter les données visuelles recueillies. L'existence d'affordances spatio-temporelles particulières indique le besoin d'inventer de nouveaux cadres analytiques. Parallèlement, il se crée un besoin de développement d'un nouveau logiciel qui facilite le stockage, la transcription, le codage et la conservation des données vidéo. Les préoccupations théoriques liées à l'utilisation de cadres tels que l'analyse multimodale et participative se répandent également et mettent en question l'éthique de la représentation.

- Technologies visuelles (angl. *visual technology*)

Il y a une relation profonde entre l'épanouissement des méthodes visuelles et les innovations technologiques qui les sous-tendent. La technologie visuelle engendre des questions sur les modes de recherche rendues possibles par ces différents outils. Il devient important de savoir s'il est possible d'établir des liens entre les chercheurs qui font des recherches visuelles, les développeurs de technologies et le domaine des études des sciences et des technologies.

Les images peuvent donner accès aux différentes parties de la conscience humaine. Elles offrent la possibilité de communiquer de façon plus globale, par métaphores, à l'aide des images on peut améliorer la compréhension empathique, capter l'ineffable, appréhender la

réalité différemment, et fixer comment « l'ordinaire devient extraordinaire »[283]. Dans notre recherche nous avons réalisé une étude *avec* des images produites par les jeunes participants. Nous avons utilisé la technique du *graphique elicitation* (*drawing/collage elicitation*)[284] dans laquelle l'image était utilisée comme outil de discussion et d'incitation à la prise de parole. Présentons plus en détails l'axe des méthodes visuelles participatives et les recherches qui nous ont inspirée l'application de cette sorte d'approche dans notre travail.

Méthodes visuelles participatives

Comme nous avons déjà signalé, la spécificité des méthodes visuelles participatives réside dans l'idée selon laquelle le chercheur demande aux participants de créer les réalisations visuelles, et ensuite d'y réfléchir, au lieu de parler instantanément, ou de s'exprimer dans une discussion uniquement verbale. Ici, nous allons présenter une série d'études qui illustrent dans quelle mesure la production créative et visuelle de données par les membres du public étudié peut aider un chercheur à traiter différentes problématiques et à appréhender la compréhension sur les sujets en question. Il ne s'agit pas de fournir une chronologie exhaustive des recherches mais de mentionner celles que nous avons rencontrées lors de nos lectures et qui ont influencé notre conception méthodologique. Nous souhaitons insister sur les différentes façons dont les chercheurs appliquent les méthodes visuelles participatives et amènent leur public à créer des données pour l'analyse de l'objet étudié.

Découvrons les méthodes visuelles participatives par type de techniques utilisées.

Dessins et collages

Le dessin a toujours tenu une grande place dans les recherches de différents domaines disciplinaires. Ils ont été longtemps utilisés pour obtenir des réponses durant les consultations thérapeutiques et les consultations de l'art-thérapie. Le célèbre test de Rorschach est basé sur l'hypothèse que les associations libres et immédiates des gens peuvent ouvrir un « chemin » dans leur monde émotionnel ou inconscient. Ces tests, appelés « tests de relance » (angl. *stimulus tests*), combinent le stimulus et les réponses et créent une ambiance plus interactive entre le thérapeute et le patient, surtout dans le travail avec des enfants : « Dans l'approche du

[283] WEBER Sandra. Visual Images in Research. In KNOWLES J. Gary & COLE Ardra L. (eds.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research : Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* London *:* Sage, 2008, p. 41-53.
[284] En français nous utiliserons les termes « élicitation graphique », « dessin élicitation », « collage élicitation ».

dessin de relance, le dessin prend la place des mots comme canal principal pour la réception et l'expression des idées »[285].

En psychologie de l'enfant, une attention particulière a été accordée à l'art comme moyen pour documenter et comprendre le développement artistique des enfants (voir l'étude de Rhoda Kellogg[286]). Les dessins des enfants ont également été étudiés avec d'autres processus cognitifs. Par exemple, en 1947, Viktor Lowenfeld[287] a décrit les dessins d'enfants et leur connexion aux facettes spécifiques de la propriété intellectuelle. Les dessins ont aussi une longue histoire dans les consultations psychiatriques comme un moyen de se connecter à l'inconscient de l'individu et au monde émotionnel du patient (voir les travaux de Donald Woods Winnicott[288]).

Le dessin était utilisé dans les études sur la santé. En 1972 Noreen Wetton a appliqué une technique *draw and write* (fr. dessiner et écrire) dans ses études sur la santé. La chercheuse a étudié l'alphabétisation émotionnelle des enfants (7-8 ans) et a constaté qu'ils étaient capables d'exprimer un plus large spectre d'émotions visuellement – en utilisant à la fois le dessin et l'écriture – qu'en s'appuyant uniquement sur leurs paroles et leurs écrits. Quelques années plus tard N. Wetton et J. McWhirter ont remarqué que la littérature destinée aux enfants transmet aussi des informations sur leur santé. Les chercheuses ont effectué une étude[289] qui a montré que les enfants se font une image contradictoire de personnages existants dans la publicité de la santé dentaire et sont incapables de construire une interprétation compréhensive des images qui circulent dans la société. Pour démontrer cette constatation elles ont invité 300 enfants âgés de 4 à 11 ans à dessiner et à écrire un personnage étudié (« Suzy Sugar »). Après avoir effectué cette étude les chercheuses ont noté que l'utilisation de dessins aide à obtenir une meilleure compréhension des perceptions des enfants sur leurs mondes. Elles ont montré que cette approche peut instruire les concepteurs de programmes sur la façon dont les enfants conceptualisent les problèmes de santé et de sécurité. En outre, les chercheuses ont remarqué que la façon de combiner le dessin et l'écriture permet d'accéder à des aspects importants de la compréhension enfantine qui échappent en utilisant des techniques conventionnelles. Notons que d'autres chercheurs

[285] SILVER Rawley A. *Art as language : Access to emotions and cognitive skills through drawings.* London : Taylor & Francis, 2001, p. 16. [traduction personnelle].
[286] KELLOGG Rhoda. *Analyzing children's art.* Palo Alto, CA : National Press Books, 1970, 308 p.
[287] LOWENFELD Victor. *Creative and mental growth.* New York : Macmillan, 1947, 510 p.
[288] WINNICOTT Donald Woods. *Therapeutic consultations in child psychiatry.* New York : Basic Books, 1971, 416 p.
[289] WETTON Noreen M. & MCWHIRTER Jennifer. Images and Curriculum Development in Health Education. In PROSSER Jon (eds.). *Image-Based Research : A Sourcebook for Qualitative Researchers.* London : Falmer Press, 1998, p. 263-283.

venant du même champ disciplinaire ont repris cette technique et l'ont largement utilisée dans les recherches sur les différentes questions[290].

Les géographes ont aussi intégré les méthodes visuelles dans leurs recherches. Loriane Young et Hazel Barrett, ont étudié des enfants des rues de Kampala (Uganda). Les chercheuses ont adopté des stratégies similaires dans leur étude pour tenter de comprendre leurs « géographies socio-spatiales en relation avec l'environnement de leurs rues et les mécanismes de survie »[291]. Elles se sont aperçues que les méthodes existantes ne sont pas conçues pour fournir un reflet exact de la perspective de l'enfant. Selon Loriane Young et Hazel Barret, « les méthodes traditionnelles de recherche scientifique en sciences sociales ont été dénoncées comme étant problématiques, car il est rare qu'elles impliquent des enfants dans le processus de recherche. Ces méthodes sont souvent basées sur des méthodologies positivistes utilisant des enquêtes avec un questionnaire pour générer de grandes quantités de données statistiques[292]. Les chercheuses ont soulevé l'importance de la recherche « avec les enfants » et la trouvaient différente de celle « sur les enfants ». Le concept méthodologique de cette étude était fortement influencé par les caractéristiques du public : la majorité enfants qui ont participé à l'étude était analphabète, sans éducation de base. Les chercheurs ont appliqué quatre méthodes : cartes mentales, dessins thématiques et non-thématiques, lignes de temps journalier (angl. *daily time lines*) et journal de bord en photos. La variété des méthodes appliquées a suscité l'enthousiasme des enfants et leur participation active tout au long de l'étude. Ils ont pu faire des activités qu'ils ne font jamais en réalité. Ces activités ont créé un « territoire » dans lequel les enfants pouvaient exprimer librement leurs opinions, ils avaient du temps pour réfléchir et formuler leurs réponses. Les chercheuses ont pu mener des discussions autour de leurs productions et mieux appréhender leur vie. Selon L. Young et H. Barret, la méthodologie appliquée « s'est avérée être particulièrement importante pour développer un riche aperçu de l'environnement urbain de l'enfant de la rue du point de vue de l'enfant lui-même »[293].

---

[290] GUILLEMIN Marilys. Understanding Illness : Using Drawings as a Research Method. In *Qualitative Health Research*, 2004, vol. 14, n° 2, p. 272-289.
WOODS Susan E., SPRINGETT Jane, PORCELLATO Lorna & DUGDILL Lindsey. « Stop it, it's bad for you and me » : experiences of and views on passive smoking among primary-school children in Liverpool. In *Health Education Research*, 2005, vol. 20, n° 6, p. 645-655.
KORTESLUOMA Riitta-Liisa, PUNAMÄKI Raija-Leena & NIKKONEN Merja. Hospitalized children drawing their pain: the contents and cognitive and emotional characteristics of pain drawings. In *Child Health Care*, 2008, n° 12, p. 284-300.
[291] YOUNG Loriane & BARRETT Hazel. Adapting Visual Methods : Action Research with Kampala Street Children. In *Area*, 2001, vol. 33, n° 2, p.142 [traduction personnelle].
[292] *Ibid.*
[293] *Ibid.*

L'autre expérience relative au paysage/territoire et menée auprès des enfants en appliquant la technique de dessin est une étude de Luis Erneta Altarriba, professeur agrégé et doctorant en géographie à l'Université de Navarre. La recherche a visé à stimuler l'observation et à mettre en évidence les éléments qui, dans le paysage des enfants rencontrés, étaient communs. Le chercheur a inclus dans sa méthodologie le recours au vocabulaire et au dessin, et a souhaité appréhender la manière dont cette approche peut favoriser l'acquisition de connaissances. Les enfants devaient imaginer le survol de leur ville et produire un dessin de ce qu'ils voyaient. L'analyse des dessins a permis de relever les aspects les plus marquants de la vision que les enfants navarrais ont de leur environnement. Selon le chercheur, cette étude procure comme « une radiographie de la perception sociale du territoire de ceux qui auront la responsabilité du paysage de demain »[294].

Nous voulons aussi mentionner le fait que les méthodes visuelles participatives sont de plus en plus expérimentées dans les disciplines qui n'ont pas l'habitude de s'en servir dans leurs études. Quant aux apports et potentialités de l'utilisation de la carte mentale en sciences politiques, Sandra Breux (Université de Montréal), Min Reuchamps (Université de Liège) et Hugo Loiseau (Université de Sherbrooke)[295] soulignent le fait que la carte mentale est un outil qui offre la possibilité de mettre le doigt sur des informations riches et originales. Ces informations peuvent permettre d'analyser sous un angle nouveau les questions spécifiques aux sciences politiques. Selon eux, l'usage de ces méthodes peut être complémentaire aux techniques de collectes de données plus traditionnelles, offrant ainsi une autre dimension à l'interprétation des données.

Une autre recherche illustre bien l'intégration des méthodes visuelles (par la création cette fois non pas d'images mais de collages) – il s'agit de la thèse de Fatimah Awan intitulée *Jeunes, identité et les médias*[296] dans laquelle la chercheuse en SIC a analysé les jeunes et les perceptions de leur propre identité. Elle visait à démontrer comment ils utilisent les médias pour façonner leurs conceptions de soi. Les participants de 13-14 ans de différentes classes sociales et origines ethniques ont été invités à créer des collages en utilisant des matériaux médiatiques (journaux et magazines) pour exprimer « comment je me vois » et « comment je

[294] ALTARRIBA Luis Erneta. *Perception du paysage, à l'épreuve des mots et du dessin : une expérience avec des enfants navarrais* [séminaire « L'appartenir 2012 »]. CLARE (Cultures, Littératures, Arts, Représentations Esthétiques), Université Bordeaux 3, le 22 février 2012.
[295] BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo. Apports et potentialités de l'utilisation de la carte mentale en science politique. In *Figurer l'espace en sciences sociales,* janvier 2010, n° 2-3. Disponible sur : http://www.transeo-review.eu/Apports-et-potentialites-de-l.html (Consulté le 24 mai 2013).
[296] AWAN Fatimah. *Young People, Identity and the Media* [thèse]. University of Westminster, 2007. Disponible sur : http://www.artlab.org.uk/fatimah-awan-phd.htm (Consulté le 22 mars 2013).

pense que les autres personnes me voient ». Après avoir réalisé ces collages, les jeunes ont donné leurs propres interprétations. Les 111 collages accompagnés par les commentaires ont formé un corpus d'analyse sur lequel les conclusions de la thèse étaient basées. F. Awan a pu démontrer que la conscience réflexive de leur soi chez les jeunes constitue un phénomène qui est personnellement construit, sans cesse révisé et montré aux autres. L'étude a souligné l'importance des modèles de rôle. En appliquant la méthode visuelle, la chercheuse a pu illustrer comment les individus comprennent et dévoilent visuellement leur propre identité.

Les méthodes visuelles participatives sont une approche originale pour étudier les notions classiques. Dans son étude (2011) Jenna Hartel, professeur et chercheuse en Sciences de l'Information à l'Université de Toronto que nous avons rencontrée durant la conférence des méthodes visuelles à Milton Keynes en 2011 et revue durant l'*iConference* à Toronto en 2012, a demandé aux participants (étudiants sur le campus de l'Université) de dessiner la réponse à la question « Qu'est-ce que l'information ? » sur un carré de papier (angl. *iSquare*). Elle a demandé aussi de décrire en quelques phrases le dessin réalisé. Voici comment la chercheuse conclut sa démarche : « L'ensemble de données de notre étude est une unique fusion de 137 images qui peuvent être facilement et incessamment ré-agencées pour afficher les multiples dimensions relatives à la notion de l'information dans le contexte complexe et multi-facette de l'ère de l'information. De plus, cette approche a stimulé à travailler l'imagination et a permis de recueillir les définitions différentes de celles qui sont traditionnelles et classiques, exprimées par des mots »[297].

Également, notons quelques travaux francophones, par exemple, la thèse d'Alain Bouldoires[298] qui est un exemple d'utilisation des images dans la recherche en SIC. En étudiant la situation de l'usager face aux espaces virtuels, le chercheur a observé le Club Informatique d'un collège bordelais qui permettait aux enfants d'accéder à Internet et de jouer en réseau local (jeu de combat *Quake*). Le recueil des données a mobilisé trois techniques méthodologiques parmi lesquelles on retrouve la réalisation de dessins. Les enfants devaient se représenter dans quatre situations : récréation dans la cour, travail sur Internet, jeu sur un ordinateur, lecture d'un livre. À l'aide des images et des explications fournies par les jeunes participants Alain Bouldoires a pu livrer des conclusions intéressantes sur les réalités virtuelles et la corporéité. L'analyse a mis en évidence le rôle du corps ainsi que les formes de

[297] HARTEL Jenna. *A Visual Approach to the Parennial Question : « What is Information ? »*. [*iConference* 2012]. University of Toronto, 10 February 2012.
[298] BOULDOIRES Alain. *Usages du multimédia et corporéité : l'exemple de l'éducation* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2001, 490 p.

socialisation autour des pratiques de l'écran et qu'il existe une motricité du corps liée à l'utilisation et à l'appropriation de la machine.

Une recherche récente a été initiée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse de la Communauté française de Belgique et réalisée par deux sociologues, Elsa Arbarello et Muriel Wiliquet, intitulée « Recherche qualitative participative sur le vécu des enfants vivant dans la pauvreté »[299]. La réalisation de cette recherche visait à étudier le phénomène de la pauvreté chez les enfants, et de contribuer à éclairer ses différentes dimensions. Nous voudrions attirer l'attention sur la méthodologie de recherche qui a été développée pendant les ateliers d'animation avec les participants. Durant la première animation la consigne de départ était : « Que prendrais-tu avec toi pour partir une semaine sur une île déserte ? » (objet, personne, animal etc.). Les enfants devaient réfléchir à un élément par valise. Il existait trois sortes de valises :

- valise du bonheur (élément de sa propre vie qui compte pour être bien) à représenter sur un cœur ;
- valise du rêve (élément auquel on aspire, dont on aimerait bénéficier) à représenter sur un nuage ;
- valise « à oublier » (élément de sa propre vie qu'on voudrait vraiment laisser de côté) à représenter sur un rond (type panneau d'interdiction).

Les participants devaient représenter ces éléments, un à la fois, sous forme de dessins, de collages, de mots/phrases clés, et ensuite fournir leurs explicitations. Les chercheuses ont offert la possibilité de placer les cartons dans une enveloppe si l'on ne souhaitait pas en discuter en groupe mais seul(e) avec l'animatrice. Ensuite, elles ont effectué une analyse réflexive sur les choix des uns et des autres, une identification des priorités et des approfondissements en individuel.

Pendant la deuxième animation les chercheuses ont fourni aux enfants des matériaux bruts (abondants et divers) : extraits de bandes dessinées, photos, images, très brefs intitulés. Les enfants devaient choisir et expliquer leur choix des éléments pour évoquer leurs différentes sphères de vie et les différents moments de leurs journées. Les chercheuses ont formulé l'exercice de la façon suivante : « Choisis une chose qui te fait penser à… ». Elles ont effectué des réflexions non normatives sur la quotidienneté, l'identification de priorités et les

[299] ARBARELLO Elsa et WILIQUET Muriel. *Recherche qualitative participative sur le vécu des enfants vivant dans la pauvreté.* Bruxelles : Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse, 2010, 139 p. Disponible sur : http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=7282 (Consulté le 13 mars 2013).

approfondissements en individuel. Grâce à ces deux démarches Elsa Arbarello et Muriel Wiliquet ont pu obtenir des données riches et représentatives sur relations des enfants avec eux-mêmes, leurs relations avec les autres et leurs relations avec leur environnement.

Photographies

La recherche participative peut être menée en intégrant l'image photographique dans le processus de recueil de données. La photographie permet d'accéder à une dimension d'échange, d'affirmation, de négation, d'interprétation, de réflexion. Au-delà de ses qualités esthétiques, de son rapport particulier au temps, à l'espace, elle peut aussi fournir des modes d'accès au réel. Dans cette perspective, les images photographiques offrent souvent une grande richesse d'informations, c'est donc ceci qui peut transformer l'image en un instrument de recherche à part entière.

Selon Marcus Banks, l'utilisation de la photographie comme méthode visuelle peut devenir « un outil de discussion et d'incitation à la prise de parole »[300]. Ici nous présenterons la technique de la *photo-elicitation* (fr. « photo-élicitation ») qui est basée sur la simple idée d'insérer une photographie dans un entretien de recherche. Un rapport plus souple et convivial que lors d'un entretien classique s'instaure entre le chercheur et la personne interviewée. Notons que la photo peut être prise par le chercheur ou par le participant.

Rosalind Hurworth[301] a subdivisé la *photo-elicitation* en trois types d'utilisation :

- *Auto-driving* (fr. « auto-conduite ») : quand la discussion se déroule selon les photographies que le chercheur fournit aux participants ;
- *Reflexive-photography* (fr. « photographie réflexive ») : quand les photos prises par les participants sont utilisées comme base de données, des significations plus profondes sont exprimées lors de l'entretien ;
- *Photo-novella* (fr. « photo-roman ») : quand des appareils photo sont distribuées aux participants de manière à discuter leurs prises de vue lors de leur journée ; à la fin de la journée ils montrent leurs photographies et parlent de leur signification et signifiants.

[300] BANKS Marcus. *Op. Cit.*, p. 36 [traduction personnelle].
[301] HURWORTH Rosalind. *Photo-interviewing for research. Social research updates : sociology of Surrey*, 2003. Disponible sur : http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.html (Consulté le 12 juin 2013).

Dans le même esprit la *photo-novella* a été aussi appelée par certains auteurs *photo-voice* (fr. « photo-voix »). Le terme de *photo-voice* a été utilisé par Caroline Wang et Mary Ann Burris[302] au lieu de *photo-novella*. Il s'agit ici d'un processus par lequel les gens peuvent identifier, représenter et développer leur communauté par une technique photographique spécifique. Voyons quelques études basées sur la création et l'explication des photos par les participants.

Les sociologues Alan Radley, Darrin Hodgetts et Andrea Cullen ont étudié comment les personnes sans domicile fixe perçoivent leur propre vie. Ceci a été suivi par un projet photo-production dans laquelle les participants (les SDF) ont été invités à photographier des lieux d'activités d'importance personnelle, afin de « recueillir une série d'aperçus de la ville à travers leurs yeux »[303]. Les chercheurs ont utilisé la photographie pour que les personnes sans abri puissent montrer et interpréter leur monde : les photos ont servi pour nouer une relation dialectique. La nature visuelle des données obtenues a produit une compréhension des endroits utilisés par des personnes sans-abri qui n'aurait pas été mise en évidence par d'autres méthodes.

Dans leur étude[304] Iris Epstein, Bonnie Stevens, Patricia McKeever et Sylvain Baruchel, s'intéressaient aux enfants atteints de cancer. C'est durant un camp d'été au Canada qu'à l'aide de photos les chercheurs ont questionnés les enfants, les préadolescents et les adolescents âgés de 6 à 16 ans. Leur but était d'analyser comment ce public percevait le paysage thérapeutique (ang. *therapeutic landscape*), c'est-à-dire l'environnement physique (naturel et bâti) et les conditions sociales (relations interpersonnelles, les signes et les règles du camp) combinés pour créer une atmosphère propice à leur guérison. Les photos étaient prises par les chercheurs et étaient utilisées pour attirer l'attention des participants et créer une ambiance de confiance, déclencher leur mémoire et exprimer différentes dimensions d'objets étudiés. Les photos ont permis d'inviter les enfants à prendre l'initiative durant l'entretien; elles ont créé une atmosphère détendue. Les chercheurs ont permis aux jeunes participants de quitter librement l'entretien et de revenir à un autre moment de la journée pour continuer à discuter. Dans leur étude, les chercheurs notent que les photos ont stimulé les enfants qui

[302] WANG Caroline & BURRIS Mary Ann. Empowerment through photo novella : Portraits of participation. In *Health Education Quarterly*, 1994, n° 21 (2), p. 171-186.
[303] RADLEY Alan, HODGETTS Darrin &CULLEN Andréa. Visualizing homelessness : A study in photography and estrangement. In *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2005, n° 15, p.276 [traduction personnelle].
[304] EPSTEIN Iris, STEVENS Bonnie, MCKEEVER Patricia & BARUCHEL Sylvain. Photo Elicitation Interview (PEI) : Using photos to Elicit Children's Perspectives. In *International Journal of Qualitative Methods*, 2006, n° 5(3). Disponible sur : http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/epstein.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

apportaient leurs propres photos durant les entretiens supplémentaires pour parler des choses et des gens qui, selon eux, manquaient dans les photos des chercheurs.

Nous nous sommes inspirée également des travaux de Wendy Luttrel, et plus particulièrement de son projet *Children Framing Childhoods*[305] où la chercheuse a analysé quel rôle jouent le sexe, la race et le statut d'immigrant dans la manière dont les jeunes décrivent leur famille, l'école, leur monde social et émotionnel. Autrement dit, W. Luttrel s'est intéressée aux sentiments et aux craintes des jeunes dans un contexte marqué par l'immigration, l'instabilité économique et les difficultés de la famille. La chercheuse a distribué des appareils photos jetables aux participants et a donné une consigne : « Imagines que tu as un cousin de ton âge qui viendra bientôt vivre à Worcester et qui ira dans ton école. Prends des photos pour lui faire connaitre ton école, ta famille et ta communauté ». Après avoir développé les photos, la chercheuse a rencontré individuellement les participants et a demandé d'expliquer les images qu'ils ont pris. Ensuite, les entretiens collectifs ont aussi été organisés. Cette méthode visuelle participative a permis de recueillir les données signifiantes pour analyser l'objet d'étudié mais surtout nous voulons mettre l'accent sur le fait qu'elle a permis de communiquer les résultats de façon efficace. W. Luttrel a organisé des expositions publiques de photos, elle a rencontré des professeurs et le personnel de l'école et a menée des discussions avec eux en montrant les photos réalisées par les élèves. La chercheuse note que de cette manière elle a pu sensibiliser des publics variés et attirer leur attention sur des questions problématiques.

Le fait que ce type de recherche a la capacité d'impliquer les publics pour résoudre certains problèmes et améliorer leurs conditions de vie a été également souligné par Paul M. Van Auken, Svein J. Frisvoll et Susan I. Stewart[306]. Ils ont appliqué la technique de « photo-élicitation » pour étudier l'interaction entre les personnes et leur environnement. Les participants devaient réaliser des photos : places ou objets qu'ils apprécient pour des raisons écologiques, économiques, récréatives ou socioculturelles (1) ; qui dans leur esprit altèrent la qualité de vie (2) ; qui ont changé pour le mieux ou pour le pire (3) ; qui doivent être préservées (4) ; et qui devraient être modifiés ou restructurés (5). Quant à cette méthode visuelle et participative, les chercheurs insistent sur quatre points principaux : selon eux, les

[305] LUTTREL Wendy. *Children Framing Childhoods.* 2011. Disponible sur : http://www.wendyluttrell.org/files/2011/02/CHILDREN-FRAMING-CHILDHOODS_process.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

[306] VAN AUKENA Paul M., FRISVOLL Svein J. & STEWART Susan I. Visualising community : using participant-driven photo-elicitation for research and application. In *Local Environment*, 2010, vol. 15, n° 4, p. 373–388. Disponible sur : http://www.nrs.fs.fed.us/pubs/jrnl/2010/nrs_2010_vanauken_001.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

photos peuvent stimuler la parole chez les informateurs tacites, et souvent inconscients ; les représentations visuelles produisent des informations différentes et plus riches, ce qui n'est pas le cas en appliquant certaines autres techniques classiques, les images peuvent aussi contribuer à réduire les différences de pouvoir, de classe et de connaissance entre le chercheur et les participants. Enfin, les chercheurs notent que cette méthode peut permettre d'impliquer les personnes dans les activités liées à la planification locale, au développement durable des collectivités et à la gestion des ressources naturelles.

Quant aux travaux francophones, nous voulons mentionner deux thèses doctorales. Tout d'abord, la thèse d'Eva Bigando (2006)[307] où la photographie a été utilisée comme outil pertinent pour l'étude des rapports de l'homme à l'espace, dans le domaine des sciences sociales et plus particulièrement dans le champ de la géographie sociale. Durant l'étude les participants ont réalisé les photographies qu'ils ont ensuite commenté. Ces productions visuelles ont permis d'effectuer une démarche d'analyse de la relation tissée entre les habitants et leur paysage quotidien. Dans son travail la chercheuse insiste sur une approche originale de la photographie dans le cadre d'une démarche d'enquête sociale et soulève le fait que cette approche a trouvé des prolongements dans la sphère de l'action, notamment en termes de participation des populations habitantes dans les actions de gestion, de valorisation et d'animation des territoires.

Ensuite, la thèse déjà mentionné en SIC de Nayra Vacaflor (2010) qui s'est inscrite dans cadre du programme de recherche « Construction des identités et pratiques médiatiques : Étude d'une crise de la transmission »[308], mené par l'université Bordeaux 3 en 2006-2009, nous fait découvrir l'expression numérique d'identité des jeunes des quartiers populaires. La méthode visuelle, c'est-à-dire la production de photographies par les participants, a été activement utilisée dans le processus de recherche. La chercheuse a rencontré une cinquantaine de jeunes gens âgés de 15 à 25 ans en s'interrogeant sur la relation entre la construction identitaire et les pratiques médiatiques. La démarche consistait à distribuer des appareils photos jetables auprès des jeunes informants. Cette distribution a été accompagnée d'une « feuille de route » avec 19 consignes (autoportrait dans un miroir, mes amis, mes parents, mes vêtements préférés, mon plat préféré, mon portable, quelque chose de beau, quelque chose qui représente mes origines et celles de ma famille, ce qui me fait rêver, un souvenir d'enfance etc.). Ces consignes ont été préparées de façon à rassembler certains

[307] BIGANDO Eva. *La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise* [thèse]. Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3, 2006, 503 p.
[308] Voir le blog de programme : http://univers-cites-lefilm.blogspot.com/ (Consulté le 17 juin 2013).

points sur « l'intimité » identitaire du jeune en question. Chaque photographie évoquait une partie de la grille d'entretien et a permis d'aborder chaque sujet à partir de sa représentation visuelle. Il faut remarquer que ce type de technique est souple et doit être en relation avec le travail que le jeune a réalisé. Nayra Vacaflor souligne que « d'autres jeunes ont participé à l'atelier photo en réalisant d'autres photographies que celles demandées et qui, selon eux, sont plus parlantes de « leur identité ». Nous nous sommes donc situés face à de nouvelles propositions photographiques, parfois très intimes. Cela nous a amenés à écouter davantage ce que le jeune était en train de nous dire et à approfondir ses paroles à travers le médiascape et la construction identitaire de l'interviewé »[309].

Vidéos

Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de présenter des recherches d'anthropologie audiovisuelle, comme celles par exemple de Rudolf Poch qui s'est servi pour la première fois d'une caméra de cinéma dans ses expéditions en Afrique pour enregistrer les habitudes des aborigènes, ou de Robert Flaherty, de Marcel Griaule, de Germaine Dieterlen, de Jean Rouch et autres anthropologues, ethnologues ou cinéastes[310]. Ces chercheurs ont réalisé plusieurs études intéressantes sur la culture qui se manifeste sous la forme de symboles visibles exprimés dans des expressions, cérémonies, rituels et artefacts situés dans des environnements construits et naturels. Ici nous nous concentrons sur les études où les participants ont créé et commenté leurs vidéos pour analyser les objets de recherche.

En 1997 David Gauntlett a mené une étude *Video Critical : Children, the Environment and Media Power*[311] avec des groupes d'enfants d'école primaire pendant laquelle les participants ont produit de petits films documentaire sur le sujet de l'environnement. Il a pu voir que les enfants sont influencés par les médias. Le chercheur a souligné que les discussions verbales spontanées avec les participants ne sont pas nécessairement représentatives de leurs attitudes et de leurs croyances, ce sont des représentations spontanées et irréfléchies, et que la méthode de la production de vidéo est plus efficace pour l'analyse de

[309] VACAFLOR Nayra. VACAFLOR Nayra. *L'expression numérique de soi. Études des productions médiatiques des jeunes des quartiers populaires* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2010, p 131-132 p.
[310] Aussi voir le site de la Société Française d'Anthropologie Visuelle : http://www.sfav.fr/ (Consulté le 20 mars 2013).
[311] GAUNTLETT David. *Video Critical : Children, the Environment and Media Power*. London : University of Luton Press, 1997, 188 p. Disponible sur : http://www.artlab.org.uk/videocritical/index.htm (Consulté le 21 mars 2013).

leur compréhension. Gerry Bloustein[312] est du même avis. La chercheuse a étudié comment les filles australiennes construisent leurs identités en leurs demandant de filmer ce qu'elles croyaient être les points saillants de leur vie. La chercheuse a analysé l'expérience quotidienne exprimée par leurs propres yeux. Selon G. Bloustein, la caméra a servi comme « un outil pour l'interprétation et la redéfinition de leurs mondes »[313].

Des conceptions méthodologiques similaires ont aussi été utilisées par Horst Niesyto qui a examiné la prolifération des médias dans la vie des jeunes et leur rôle dans la construction des mondes sociaux et dans la perception de soi. Ce sont les jeunes qui ont filmé les scènes de la vie quotidienne et ont présenté ces films au chercheur. Dans son étude H. Niesyto souligne : « Si quelqu'un […] veut apprendre quelque chose sur les jeunes, leurs idées, leurs sentiments, et leurs manières de vivre le monde, il ou elle devrait leur donner une chance de s'exprimer également par le biais de leurs propres produits médiatiques »[314]. Notons qu'après ses constatations, la méthode visuelle participative a été reprise par plusieurs chercheurs en Allemagne.

Une recherche-action « Children in Communication About Migration (CHICAM) » pendant laquelle les enfants devaient créer différentes sortes de productions (animations, collages, photographies et vidéos) sur le sujet de l'immigration est aussi à noter. Les réalisations des enfants ont été mises sur Internet et les enfants venant d'autres pays participants au projet (Grande Bretagne, Italie, Suède, Allemagne, Pays Bas et Grèce) ont discuté autour des images, fixes et mobiles. Quant à cette technique méthodologique, les chercheurs disent que « les données audio-visuelles ne doivent pas être considérées comme une alternative aux données verbales, mais elles doivent être traitées plutôt comme une source de données avec une qualité différente »[315]. Ils constatent que l'utilisation de leurs propres productions médiatiques rend la communication avec le chercheur plus facile et permet de mieux exprimer leur monde et leur cadre de vie.

[312] BLOUSTEIN Gerry. It's Different to a Mirror « Cos it Talks to You » : Teenage Girls, Video Cameras and Identity. In HOWARD Sue (eds.). *Wired Up: Young People and the Electronic Media*. London : UCL Press, 1998, p. 115-133.
[313] BLOUSTEIN Gerry. *Op. Cit*., p. 117 [traduction personnelle].
[314] NIESYTO Horst. Youth Research on Video Self-Productions : Reflections on a Social-Aesthetic Approach. In *Visual Sociology*, 2000, n° 15, p. 137 [traduction personnelle].
[315] HOLZWARTH Peter & BJÖRN Maurer. CHICAM (Children in Communication about Migration). An international research project exploring the possibilities of intercultural communication through children's media productions. In KIEGELMANN Mechthild & GÜRTLER Leo (eds). *Research Questions and Matching Methods of Analysis*, Tübingen : Ingeborg Huber Verlag, 2003, p. 127 [traduction personnelle].

Dans son article[316], publié récemment, Joanna Wheeler s'est interrogée sur la manière dont la « vidéo participative » (angl. *participatory video*) peut transformer les modèles de la production et de la récolte de connaissances durant le processus de recherche et comment ces connaissances peuvent influencer les différentes hiérarchies existantes. Basée sur les travaux des chercheurs réalisés sur le terrain dans différents pays (Nigéria, Angola, Mexique, Brésil, Bangladesh, Jamaïque), la chercheuse a mis le doigt sur la « vidéo participative » comme méthode de recherche et de communication pour le changement social. Elle a souligné qu'à l'aide de cette technique il était possible d'acquérir une vision multidimensionnelle de la connaissance et que le visuel pouvait permettre de découvrir les différents registres de l'expérience. Le processus de la vidéo participative modifie la relation entre le chercheur et l'informateur : comme dans les autres approches participatives de recherche, la « vidéo participative » s'éloigne d'un modèle où le chercheur contrôle comment la connaissance est produite. C'est le participant qui devient une figure centrale dans l'attribution et la production de sens. La réalisation des vidéos dans ce genre d'études fait appel à l'activisme numérique et à la citoyenneté numérique. Le visuel produit peut également servir à dévoiler certaines vérités. Pour cette raison ces productions visuelles ont la capacité de dépasser le cadre de la recherche et continuer à jouer leur rôle dans un contexte social plus large : la vidéo participative peut souligner ou renforcer des questions et des problèmes de domination et d'exclusion, et aussi les résoudre.

Les travaux du chercheur anglo-saxon Vincent O'Brien, de l'Université de Lancaster[317], qui a développé une méthode à la croisée de l'anthropologie visuelle et de la recherche-action, qu'il appelle *Collaborative Visual Ethnography* ont les mêmes objectifs. La méthode est utilisée pour la recherche et le soutien des actions communautaires visant à améliorer la qualité de vie, la santé et le bien-être de communautés différentes. À l'aide de la création de supports visuels par les participants, d'expositions locales et internationales, de publications de réalisations visuelles en ligne et des échanges qui se font, le projet a pour objectif de soulever des questions et des préoccupations et instaurer un dialogue sur le changement social et un monde meilleur. Le chercheur parle de l'« activisme visuel » (angl. *visual activism*) qui peut être développé avec les images produites durant la recherche participative.

[316] WHEELER Joanna. Seeing Like a Citizen : Participatory Video and Action Research for Citizen Action. In SHAH Nishant & JANSEN Fieke (eds.). *Digital (Alter) Natives with a Cause ? Book 2. To Think*, 2011, p. 47-60. Disponible sur : http://www.sdc-learningandnetworking-blog.admin.ch/uploads/2011/11/J.Wheeler_Participatory_Video.pdf (Consulté le 25 mai 2013).

[317] Les résultats de ses recherches visuelles sont publiés sur le site : www.visiblevoice.info (Consulté le 20 mai 2013).

La méthode visuelle participative est propice à la recherche sur et avec les publics sensibles. Le projet *Videoactive Girls* (2010) initié par la fondation « The Global Fund for Children » (Angleterre) est un exemple à mentionner. Comme le signalent les initiateurs de cette recherche, les « projets média des filles » (angl. *girls' media projects*) sont une façon d'aider les filles à prendre confiance et à les inciter à parler, surtout dans les pays en développement, notamment en Inde, où l'accès à la technologie peut elle-même être un obstacle majeur pour les filles. La recherche participative basée sur l'éducation à l'art, à la production et au partage des vidéos, autrement dit à la narration visuelle et numérique développe une plus grande confiance en soi et permettent aux chercheurs de découvrir de nouvelles perspectives de la réalité.

Nous voulons aussi mentionner la recherche doctorale et les autres projets d'études de Namita Singh doctorante à l'Université Ouverte de Milton Keynes, dans lesquels la jeune chercheuse utilise la technique de la vidéo. Son étude pour sa thèse en cours a été réalisée en Inde où elle était formatrice en production vidéo auprès des communautés populaires et où elle rédigeait des outils et des manuels de formation aux médias pour les jeunes filles et les enfants. En même temps, pour sa recherche, elle a étudié le processus d'apprentissage de ces jeunes filles. Elle a produit un film qui montre les progrès faits par les jeunes filles. Parallèlement, elle a ressenti le besoin d'impliquer encore plus les participantes et elle leur a demandé de réaliser leurs propres films. Elle relate ses expériences sur le terrain sur son blog[318], et développe la notion de « force des participants » (angl. *participants' agency*) qui nous semble crucial dans la recherche participative.

Dans le contexte francophone, nous renvoyons notre lecteur aux travaux de Loïc Colin et Vincent Petit, en sociologie du développement et de la communication, dans lesquels les chercheurs se sont demandés si la vidéo participative pouvait être un outil efficace d'accompagnement du développement local. Nous retenons particulièrement leurs propos sur le concept de la « vidéo participative » fournis récemment dans un article : « Si le produit vidéo est central dans un processus classique, il peut ne constituer qu'une externalité dans un processus participatif, servant en amont de prétexte pour créer une synergie entre groupes d'individus, autour de fonctions dont la séparation n'est pas stricte. Alors que le processus de

[318] Le site de la jeune chercheuse avec la présentation plus détaillée de ses projets et des exemples des vidéos participatives est disponible sur : http://voicingover.wordpress.com/ (Consulté le 21 mai 2013).

production est habituellement linéaire, il est le plus souvent itératif lorsque les fonctions s'entrecroisent ou que la vidéo est un support du dialogue multi-acteurs »[319].

Autres productions visuelles

Nous venons d'évoquer trois sortes d'images utilisées dans les méthodes visuelles. Mais la création peut également prendre d'autres formes d'expression visuelle. Dirigé par David Gautlett et mené par l'équipe de recherche « Artlab », le projet *Constructing identities* (2005-2007)[320] est un exemple que nous voulons citer : pendant l'étude les participants adultes ont construit des modèles de leur identité à l'aide de cubes de Lego. C'est à travers la notion de « métaphore » que l'équipe de D. Gauntlett a étudié la notion d'identité. Le chercheur note que la technique méthodologique a été appréciée par les participants car elle était tout simplement un moyen attrayant et simple pour s'exprimer : tout le monde était capable de produire quelque chose, et ensuite, parler de soi.

Dans une autre recherche récente intitulée *Young people's creative understanding of their mediaworlds* (2008-2010)[321] menée par la même équipe, les chercheurs ont demandé aux adolescents de faire des « boites d'identité » (angl. *identity boxes*). Pendant les ateliers les chercheurs ont proposé aux participants de participer aux activités créatives en trois dimensions (angl. *three-dimensional creative activities)* : ils ont fourni des boites de carton vides dans lesquelles, en utilisant une vaste gamme de matériaux d'artisanat fournis par l'équipe de recherche et des matériaux personnels, les adolescents devaient représenter leur identité et explorer l'importance des médias dans leur vie.

L'étude de Krista Susanna Kosonen[322] pourrait être encore un exemple de ce genre de technique. Doctorante en arts et design à l'université Aalto (Finlande), que nous avons rencontrée à la conférence des méthodes visuelles, elle a étudié l'évolution de la carrière professionnelle des designers à travers la création des réalisations visuelles (dessins, collages, mais aussi objets ou installations artistiques visuelles). Comme c'est souvent le cas, la jeune

[319] PETIT Vincent et COLIN Loïc. La Vidéo Participative : essai de cadrage du concept. In *SociologieS*, Expériences de recherche, mis en ligne le 02 juin 2009. Disponible sur : http://sociologies.revues.org/2924 (Consulté le 26 mai 2013).
[320] Plus d'information sur le projet : http://www.artlab.org.uk/lego.htm (Consulté le 22 mai 2013) aussi dans le livre GAUNTLETT David. *Creative Explorations. New approaches to identities and audiences.* London : Routledge, 2007, 211 p.
[321] La présentation de recherche avec les vidéos qui expliquent les différentes étapes du projet est disponible sur: http://www.artlab.org.uk/mediaworlds-project.htm (Consulté le 22 mai 2013).
[322] KOSONEN Krista Susanna. *Self-reflective visual narrative method*. Second International Visual Methdos Conference, Open University, Milton Keynes, UK, 15 September 2011.

chercheuse a également appliqué la technique d'« élicitation » pour recueillir les explications des participants sur leurs productions visuelles.

Notons qu'au moment où nous avons réalisé notre étude nous avons remarqué que les chercheurs français se servaient aussi des méthodes visuelles participatives dans leurs recherches. Hervé Glevarec, déjà mentionné dans notre thèse, en étudiant l'univers culturel des enfants et préadolescents dans sa recherche intitulée *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*[323] (2010) a aussi appliqué l'approche visuelle et participative. Durant son étude il était proposé aux enfants d'illustrer un carnet d'activités préalablement à l'entretien et de prendre des photos de leur chambre. Le carnet comprenait sept rubriques, parmi lesquelles on en retrouve trois qui sont directement liées aux usages médiatiques : « toi et la télévision », « toi et la musique et la radio », « toi et l'ordinateur ». Il s'agissait pour l'enfant d'illustrer librement les cases et bulles en répondant aux quelques questions sur la pratique, le rapport aux parents etc. (« Est-ce que la télévision est importante pour toi ? », « Que pensent tes parents de ce que tu écoutes », « Est-ce que tu aimes l'ordinateur ? », « Dessine, écris, colle des choses qui montrent ce que tu aimes » etc.). Comme le note le chercheur, ces pages du carnet et les photographies retenues étaient des éléments du terrain à partir desquels il a élaboré certaines propositions. L'objectif de l'étude de Wided Batat[324] (2010) a consisté à comprendre comment les collégiens définissent le concept de compétence liée à la consommation et comment ils se perçoivent en tant que consommateurs dans la société. Pour réaliser le portrait représentatif du processus de construction des compétences de consommation chez les collégiens, le chercheur a demandé aux jeunes participants de réaliser des dessins (inventaire de leur chambre actuelle et chambre de leurs rêves), des photographies (des photos prises par les adolescents des situations et des objets de consommation) et des collages, des images (une sorte de cahier de souvenirs représentant l'univers de consommation).

La participation à la conférence internationale des méthodes visuelles à Milton Keynes, nous a permis de prendre connaissance un large spectre dans des domaines de recherche variés. Nous y avons rencontré beaucoup de jeunes chercheurs, notamment de doctorants qui comme nous ont appliqué les méthodes visuelles et participatives dans leurs recherches doctorales. Mentionnons Joanne Hill, actuellement docteur en éducation physique

[323] GLEVAREC Hervé. *Idem.*
[324] BATAT Wided. *Les modalités de construction des compétences de consommation dans la société digitale.* Paris : Éditions Connaissances et Savoirs, 2010, 466 p.

et pédagogie du sport à l'université Loughborough, qui a appliqué la technique de « photo-élicitation » pour étudier les représentations que les jeunes ont de leur corps ; et Max Mauro, doctorant au Centre de la recherche transculturelle et des pratiques médiatiques (Irlande), qui à travers le film ethnographique a analysé deux équipes multiculturelles des quartiers sensibles de Dublin pour aborder le rôle du sport dans la construction et re-construction identitaire des jeunes, dans l'appartenance culturelle et la citoyenneté. C'est avec ces personnes, ainsi que d'autres[325], que nous avons eu des conversations enrichissantes et stimulantes. Ces échanges et les exemples d'études françaises présentées ci-dessus nous rassuraient et nous poussaient à continuer à développer cette approche dans notre propre étude.

1.3.3. Modalités du recueil de données

Notons que le choix de la méthode visuelle pour notre recherche n'a pas été fortuit. Il s'explique par quelques raisons importantes. Tout d'abord, c'est l'approche anthropologique que nous avons appliquée, suite aux tendances[326] apparaissant dans les *Internet Studies* en France, qui nous a amenée à chercher une méthode pour englober les dimensions multiples de notre objet. Nous avons donc cherché à construire une méthode exploratoire, créative et participative pour recueillir les expériences sociales de nos participants pour comprendre comment les jeunes usagers consomment, s'approprient et maîtrisent Internet. Le but était de nous approcher au plus près du public étudié et de l'écouter avec attention.

L'envie d'étudier l'objet du point de vue des participants nous a aussi poussée à trouver une méthode collaborative. Dans cette partie de la thèse nous avons déjà exploré le statut actif d'un préadolescent dans le processus de recherche scientifique. Nous avons mentionné une approche constructiviste qui doit être appliquée pour étudier les expériences des jeunes informateurs. Dans les études des médias cette approche a été utilisée par Sonia Livingstone[327] : il s'agit d'examiner les médias et les significations médiatiques qui leur sont rattachées sur la base des expériences du jeune utilisateur. L'approche se base sur l'idée que

[325] Jenna Hartel (Université de Toronto, Toronto, Canada), que nous avons déjà mentionnée et Edna Barromi Perlman (Collège Kibbutzim d'Éducation, de la Technologie et des Arts. Tel-Aviv, Israël).
[326] Pascal Plantard et Marianne Trainoir relèvent le fait que l'interprétation des traces laissées sur Internet et les approches quantitatives sont fréquemment privilégiées au détriment du travail empirique et de l'observation effective des pratiques numériques. (Plantard et Trainoir, 2012, p. 177).
[327] LIVINGSTONE Sonia. Mediated childhoods : A comparative approach to young people's changing media environment in Europe. In *European Journal of Communication*, 1998, n° 13(4), p. 435-456.

l'utilisation spécifique des médias doit toujours être mise dans un contexte spécifique de la vie quotidienne d'un enfant ou d'un jeune.

La méthode visuelle a aussi été choisie en prenant en compte les caractéristiques de notre public. Nous avons déjà expliqué que pour connaitre notre public et pour choisir une bonne méthode nous avons mené une pré-étude durant laquelle nous avons appliqué quelques méthodes (rédaction d'un essai, questionnaire, observation) pour tester leur efficacité. Malheureusement, ces méthodes n'ont pas permis de recueillir de données suffisantes et satisfaisantes pour étudier notre objet. Nous avons aussi tenu compte du fait que les préadolescents sont un public particulier et, par conséquent, selon nous, il faut utiliser des méthodes appropriées à ce public. Ainsi, il faut adopter des stratégies méthodologiques qui résonnent avec les habitudes et les préoccupations propres à ce public.

Notre démarche anthropologique vise à faire participer les jeunes acteurs sociaux à la production de discours sur leurs propres pratiques numériques, et à impliquer le chercheur et les participants dans la réalisation d'un visuel qui sert de support dans les entretiens. Dans le *Guide de l'enquête de terrain*, Stéphane Béaud et Florence Weber soulignent l'intérêt de se « constituer des sources créatives[328] » en sollicitant les participants à la recherche. Pour ce faire, ils conseillent de fabriquer des données ethnographiques sur le terrain en mobilisant toute source qui peut permettre de saisir, dans une démarche compréhensive, l'univers des représentations et des pratiques des participants : « Les sources sont d'autant plus pertinentes pour la recherche qu'elles sont proches de la pratiques des enquêtés, peu travaillées ou déformées par des intermédiaires culturels qui s'en emparent »[329]. C'est pourquoi nous avons choisi d'avoir recours à un autre type de discours que le discours verbal, en amont des entretiens. Nous avons demandé aux participants de réaliser des visuels pour qu'ils expriment les différents aspects de leurs pratiques numériques.

Notre étude s'est déroulée en deux étapes. Lors de notre première rencontre avec des collégiens nous avons brièvement présenté l'idée de la recherche : tout d'abord nous avons expliqué ce qu'est un doctorant et comment il fait sa recherche, puis nous avons raconté pourquoi nous sommes venue les rencontrer et quel est le but de notre travail, et finalement, nous avons évoqué quelles seront leurs implications dans notre étude. Après cette courte présentation nous avons fourni un dispositif en papier représentant un ordinateur portable. Sur l'écran vide de ce « pseudo-ordinateur » nous avons demandé de réaliser un dessin ou un

[328] BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Guide de l'enquête de terrain.* Paris : La Découverte, 2010, p. 70.
[329] *Ibid.*

collage sur le thème « Mes usages d'Internet ». Ensuite, nous avons fixé le deuxième rendez-vous une semaine plus tard selon les disponibilités de chaque élève. Durant la deuxième rencontre nous avons mené des entretiens sur les productions visuelles des jeunes participants. Dans ce sous-chapitre nous aborderons ces deux étapes de notre étude, ensuite nous fournirons une réflexion sur la relation entre l'image et la parole durant les entretiens avec nos participants et nous finirons par la présentation des apports et des limites de la méthode visuelle dans notre recherche.

Création des réalisations visuelles

Ulrika Sjöberg, chercheuse en études sur les médias et la communication à l'université d'Halmstad (Suède), dans son article « Understanding Children's and Young Adolescents' Media Practices : Reflections on Methodology »[330] insiste sur le fait qu'en recherche sur les médias, comme dans beaucoup d'autres disciplines universitaires, la nécessité de mener des recherches du point de vue des enfants et des jeunes, dans lequel ils doivent être perçus comme co-acteurs compétents, est de plus en plus soulignée. La chercheuse dit que les médias sont considérés comme des produits sociaux et culturels d'importance dans la vie quotidienne des gens, par exemple dans la formation de la culture et de l'identité. Les études des médias d'aujourd'hui soulignent la nécessité de prendre en compte les contextes différents et l'idée que l'individu crée des significations basées sur ses propres références personnelles et culturelles. L'utilisation des médias et la rencontre avec un texte ne se déroulent pas dans le vide, mais sont plutôt le résultat d'un processus de négociation entre les éléments de médiation et la vie quotidienne.

U. Sjöberg, tout au long de ses recherches, menées auprès des publics jeunes, a pris le point de vue des jeunes comme point de départ. Elle distingue trois principaux aspects dans une telle recherche : les conditions qui incitent les enfants et les jeunes à parler, les aspects éthiques et le type de données acquises lorsque le chercheur prétend avoir le point de vue d'un enfant. En travaillant avec des publics d'enfants et de jeunes, la chercheuse a utilisé trois techniques différentes des méthodes créatives et visuelles : dessins (dessiner et parler sur le jeu de rêves)[331] ; textes (écrire et parler sur le journal intime)[332] ; photos (prendre en photos et

[330] SJÖBERG Ulrika. Understanding Children's and Young Adolescents Media Practices : Reflections on Methodology. In *Nordic Journal of digital literacy*, 2010, vol. 5, n° 1, p. 7-21.
[331] SJÖBERG Ulrika. *Screen Rites. A study of Swedish young people's use and meaning-making of screen- based media in everyday life* [thèse]. Lund Studies in Media and Communication 5, Lund University, 2002.

parler sur la patrie)[333]. Ces recherches font apparaître comment les enfants et les jeunes structurent leur vie en termes de temps, de lieu, de leurs activités extrascolaires et de l'utilisation des médias. U. Sjöberg constate qu'il ne serait pas correct d'imposer des catégories académiques d'adultes sur des déclarations d'enfants et de jeunes. La chercheuse maintient qu'en s'exprimant de manière créative et visuelle, les jeunes participants peuvent fournir leurs propres significations, « nouvelles, spécifiques et originales ».

L'un des aspects basiques dans notre conception méthodologique a été la réflexivité. D. Gauntlett traite les créations visuelles des participants comme des propositions et des réflexions du concept mental. Selon lui, « avoir l'image dans la tête » pour pouvoir la transmettre sur une feuille est un processus très complexe. Le cerveau des gens ne porte pas de schéma déjà fait de différentes choses, par exemple de leur identité ou de la célébrité à laquelle ils voudront ressembler. Il en est de même pour l'exercice verbal ou l'écriture quand il faut décrire en mots le sujet – il n'existe pas de paragraphes déjà construits dans nos têtes. « Tourner » une information dans la tête et réfléchir pour savoir comment on peut la représenter visuellement implique d'effectuer différentes tâches d'arrangement et de traitement. Cela signifie que chaque image qu'on a produit est le résultat d'un travail réflexif. Si on reprend R. Arnheim, « chaque image est une déclaration. L'image ne représente pas l'objet mais un ensemble de propositions sur l'objet lui-même, ou, si vous préférez, il présente l'objet comme un ensemble de propositions »[334].

L'autre aspect très important a été la créativité, du côté du chercheur et bien évidemment du côté des participants. Notons que pour le chercheur, la créativité s'exprime à différentes phases de la recherche. Avant d'aller sur le terrain, nous avons dû développer notre créativité méthodologique pour concevoir un dispositif adapté à notre objet de recherche et à notre public. L'idée de créer un ordinateur portable en papier avec un écran vide *(voir Annexe 5 : Ordinateur portable en papier)* destiné à la réalisation des dessins et des collages a été suscitée par la découverte d'un projet « The Passport of Me »[335], réalisé en 2004 par Peter Bonnell et David Gauntlett au Collège Royal d'Art à Londres. Les jeunes participants ont reçu un carnet en papier, passeport vierge, du matériel d'art et un appareil photo jetable, et ils devaient créer leur propre document. Pour inciter à la réflexion et donner l'impression d'être

[332] SJÖBERG Ulrika. I en dagbok skriver man väl om sina hemlisar ? In JARLBRO Gunilla (ed.). *Vilken metod är bäst; ingen eller alla ? Metodtillämpning i medie- och kommunikationsvetenskap.* 2000, p. 101-120.
[333] SJÖBERG Ulrika. *Negotiating cultural and mediated spaces : being a "Swede" in Greece. Högskolan i Halmstads rapportserie Forskning i Halmstad*, 2009.
[334] ARNHEIM Rudolph. *Visual Thinking*. Berkeley : University of California Press, 1969, p. 308 [traduction personnelle].
[335] Plus d'information disponible sur : http://www.artlab.org.uk/passport.htm (Consulté le 12 juin 2013).

devant un vrai ordinateur lors de la réalisation de dessins ou de collages nous avons inséré dans le dispositif méthodologique l'image du clavier, nous avons arrondi les angles (comme sur les vrais ordinateurs) et nous avons intégré la possibilité de le plier, c'est-à-dire que le collégien pouvait fermer et ouvrir ce « pseudo-ordinateur » et le transporter facilement dans son cartable.

Quant à la créativité du côté des participants, elle a été suscitée avant l'entretien puisqu'ils devaient créer un visuel signifiant pour répondre à notre demande. Mentionnons que le public des préadolescents était particulièrement sensible à cette forme d'expression visuelle. D'autant qu'ils entretiennent un rapport particulier aux images médiatiques contemporaines et qu'ils baignent dans une culture visuelle numérique. Dans une interview[336] sur la créativité dans le processus de la recherche, François Taddéi parle de la créativité quotidienne qui consiste pour chacun d'entre nous à expérimenter ce que nous n'avons jamais fait auparavant. Selon lui, il est important de promouvoir la créativité de chaque individu dès son plus jeune âge et de le mettre en capacité de trouver des solutions nouvelles lorsqu'il est confronté à des environnements inédits. C'est notamment vers cette forme de créativité que nous avons orienté nos participants en leur demandant de réaliser une production visuelle de leurs usages numériques sur le support matériel en papier. Les chercheurs anglo-saxons parlent de l' « invitation rassurante à dessiner » (angl. *a reassuring invitation to draw*)[337] : lorsque nous invitons les participants à dessiner, cette invitation doit les rassurer sur le fait que l'accent est mis sur le contenu de leur dessin, et non pas sur la qualité de celui-ci. Lors de la formulation de la demande de réalisation des dessins ou collages, nous avons souligné que cet exercice ne devait pas être compris comme un devoir : nous avons demandé aux collégiens de se détendre et de produire cette création visuelle avec plaisir. Nous avons souligné que tout ce qu'ils allaient réaliser serait intéressant et aurait de la valeur.

Selon D. Gauntlett[338], pour que l'étude soit plus fructueuse, au lieu de demander aux participants de produire une seule image, on peut leur demander de produire autant d'images qu'ils le souhaitent parce que la pensée peut être affinée et présentée de différentes façons, et aussi parce que nous avons souvent un éventail de réflexions sur un même sujet. Le chercheur note que ce genre de méthodes peut être développé en offrant aux participants davantage de

[336] SCHÄCHTER Vincent et TADDÉI François. La créativité dans la recherche. In *Le journal de l'école de Paris du management*, 2010, n° 83, p. 29-36.
[337] THERON Linda MITCHELL Claudia, SMITH Ann & STUART Jean (eds.). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology*. Rotterdam : Sense Publishers, 2011, p. 23.
[338] GAUNTLETT David. Using Creative Visual Research Methods to Understand Media Audience. In *MedienPadagogik*, 2005, n° 4 (1). Disponible sur : http://www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf (Consulté le 4 juin 2013).

choix dans la façon dont ils sont impliqués pour s'exprimer. Au lieu de dire « voici une caméra » ou « voici des crayons », les participants peuvent choisir eux-mêmes leur propres formes ou styles pour illustrer les sujets en question. Dans notre cas nous n'avons pas désigné la nature des moyens : les collégiens pouvaient dessiner, écrire, coller des photos, des coupures de magazines et de journaux et d'autres détails, comme par exemple du tissu, également imprimer des images d'Internet et les coller sur l'écran. Ils pouvaient utiliser les techniques qu'ils préféraient. Les collégiens pouvaient non seulement faire une image sur l'écran vide du « pseudo-ordinateur » mais aussi décorer tout le dispositif.

Julie Delalande évoque le fait que souvent « en commençant une recherche, on se fait une idée de ce que l'on va trouver et cette idée peut empêcher de découvrir autre chose si l'on s'empresse de construire des hypothèses à partir d'elle »[339]. Le but de notre recherche était de construire hypothèses et sens à partir du point de vue des préadolescents. Cette façon de construire une représentation des idées à l'aide de méthodes visuelles nous a permis non seulement d'accéder aux mondes des collégiens mais aussi d'ouvrir une nouvelle voie pour la pensée libre, créative et expressive. Cette activité proposée a suscité beaucoup d'enthousiasme chez les collégiens, surtout chez les plus petits. Certains n'ont pas attendu d'amener l'ordinateur en papier à la maison et ont commencé à réaliser les dessins au collège. Les dispositifs distribués ont incité d'autres élèves à s'intéresser et à s'impliquer volontairement dans notre étude. Ruth Leitch parle de création de « conteneur de sécurité » (angl. *safe container*)[340] dans le processus de recherche qui désigne l'atmosphère naturelle et collaborative de l'étude. La chercheuse affirme que l'utilisation des méthodes visuelles et créatives permet d'instaurer une ambiance bénéfique. Durant notre étude nous avons pu nous en persuader : notre concept méthodologique nous a aidée à instaurer la confiance et une relation proche avec les préadolescents.

Selon Kristen Mcniff, « le dessin n'est pas un processus d'imitation ou la copie du monde physique, mais plutôt la synthèse des expériences de la vie. L'art devient alors un moyen par lequel l'enfant peut communiquer au sujet de ces phénomènes qui sont trop complexes pour les décrire verbalement, mais qui sont perçus et intégrés dans l'organisation de la réalité enfantine »[341]. Nous notons que le dessin ou/et le collage offrent un mode symbolique différent qui s'intègre parfaitement dans un processus constructiviste de la vision

[339] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Idem.,* 123 p.
[340] LEITCH Ruth. Creatively researching children's narratives through images and drawings. In THOMSON Pat. *Doing visual research with children and young people*. 2008, p. 53.
[341] MCNIFF Kristen K. *Sex differences in children's art* [thèse]. Boston University, 1981, p. 29 [traduction personnelle].

du monde. Selon Susan Cox, « le dessin d'enfant joue un rôle constructif. Grâce aux dessins, les enfants attribuent intentionnellement une forme et un ordre à leurs expériences et cette activité, faire un dessin, définit activement la réalité, plutôt que de refléter passivement une réalité « donnée » »[342].

En étudiant les activités pédagogiques sur les médias, David Buckingham et Julian Sefton-Green[343] ont appliqué toute une série de méthodes : observations, interview, enquête. Ils ont analysé aussi les productions médiatiques des élèves. Le public examiné a été considéré comme des consommateurs mais aussi comme des producteurs de la culture populaire représentant une forme d'action sociale par rapport à l'environnement dans lequel elle a été créée, et les textes qu'ils ont produits ont été examinés comme une partie du processus par lequel ils construisaient leur propre identité sociale. Les chercheurs ont confirmé que les journaux écrits et faits par les jeunes participants ont servi de tremplin pour des discussions « révélatrices et précieuses »[344]. Ils ont affirmé que les élèves eux-mêmes avaient reconnu le rôle actif et important de la réflexion engendrée par la production de textes dans le projet. D. Buckingham et J. Sefton-Green ont noté que l'écriture avait facilité ce qu'ils appellent la fonction « métacognitive »[345] chez les participants. Par conséquent, cette étude a démontré la valeur de la recherche qui exploite les interconnexions entre la réflexion et les processus créatifs.

Il est important de signaler que les participants ont besoin de suffisamment de temps pour produire un visuel. C'est tout un processus créatif qui contient la réflexion, la recherche d'une idée et des moyens pour l'expression visuelle, ainsi que le moment de la production. Suite à des difficultés liées à l'accès à notre public, mais aussi, suite à notre désir de recueillir des réalisations riches et d'éviter les contraintes temporelles qui peuvent apparaitre quand le dessin ou le collage sont produits en classe durant le temps scolaire, nous avons demandé de produire les visuels à leur domicile. C'est pendant la période allant jusqu'à notre deuxième rencontre (7-10 jours environ) que nos participants pouvaient observer leurs usages et créer des dessins ou des collages.

Durant notre pré-étude et notre étude les collégiens ont réalisé 164 dessins et collages dont 105 ont été utilisés pour les entretiens. Mentionnons que pour des raisons de temps et de

[342] COX Susan. Intention and meaning in young children's drawing. In *Journal of Art and Design Education*, 2005, n° 24(2), p. 124 [traduction personnelle].
[343] BUCKINGHAM David & SEFTON-GREEN Julian. *Cultural Studies Goes to School : Reading and Teaching Popular Media*. London : Taylor and Francis, 1994, 244 p.
[344] BUCKINGHAM David & SEFTON-GREEN Julian. *Op. Cit.*, p. 229.
[345] BUCKINGHAM David & SEFTON-GREEN Julian. *Idem.*, p. 160.

disponibilité des collégiens nous avons rencontré 74 participants pour mener la deuxième partie de notre étude, les entretiens. Pour enrichir notre thèse nous avons décidé d'utiliser des données de la pré-étude réalisée auprès de 39 préadolescents. Notons que 8 participants n'ont pas réalisé les productions visuelles mais ils ont été questionnés durant les entretiens collectifs autour des réalisations de leurs camarades présents durant l'entretien et autour des thématiques qui se sont dégagées après un nombre signifiant d'entretiens. Pour expliquer la progression de notre méthode exploratoire nous présenterons ensuite le déroulement des entretiens.

Entretien : « Dessin/collage-élicitation »

Durant notre deuxième rencontre avec les participants nous avons utilisé la technique du « dessin/collage-élicitation » (angl. *drawing/collage-elicitation*) où l'image a été utilisée comme outil de discussion et d'incitation à la prise de parole. En appliquant cette technique des méthodes visuelles, nous avons réalisé une recherche participative dans la lignée de l'ethnométhodologie. Nous cherchions à saisir les représentations et les usages d'Internet des participants. C'est pourquoi nous avons mené des entretiens car, comme le précise Jean-Baptiste Legavre, « l'entretien permet de recueillir des schémas de classement incarnés, intériorisés et de tenter de mieux comprendre ce qui fait agir les agents sociaux dans leurs têtes et dans leurs corps »[346]. Nos entretiens étaient « centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques »[347]. Nous avons considéré les visuels produits comme une pratique discursive, qui permet d'approfondir les représentations des participants sur leurs propres expériences. L'enjeu de notre méthode exploratoire était donc d'amener les participants à développer une analyse réflexive sur leurs usages d'Internet dans le cadre le l'entretien, à partir de l'analyse des visuels qu'ils avaient eux-mêmes produits.

En réalisant son étude *Drawing Celebrity*[348], D. Gauntlett a demandé aux participants de créer des dessins qui ont servi comme moyen permettant d'avoir leurs réponses sur la « culture de la célébrité » considérée comme étant particulièrement dominante en ce moment en Angleterre. Elle avait pour but de comprendre quel impact cette sorte de culture avait sur

[346] LEGAVRE Jean-Baptiste. L'entretien. Une technique et quelques-unes de ses « ficelles ». In OLIVESI Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : PUG, 2007, p. 35.
[347] BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *L'entretien*. Paris : Arman Colin, 2010 (2ème édition), p. 30.
[348] Tous les informations sur le projet sont disponibles sur : http://www.artlab.org.uk/meccsa.htm (Consulté le 4 juin 2013).

leurs modes de vie et leurs valeurs personnelles. Durant l'étude, 100 jeunes âgés de 14-15 ans ont eu la consigne suivante : « Dessine une star, une célébrité ou une personne célèbre que tu voudrais être. S'il y en n'a aucune que tu aimerais être, alors choisi de dessiner quelqu'un qui te semble « bien » ou « cool ». Les participants ont été invités à dessiner ces personnes « dans un contexte particulier c'est à dire en train de faire quelque chose » et ont été encouragés et rassurés sur le fait que leurs compétences en dessin n'avaient aucune importance. Après avoir obtenu les réalisations des enfants, D. Gauntlett a très vite remarqué qu'il ne pouvait pas interpréter lui-même ces dessins et leur attribuer ses significations personnelles. Il a constaté que le chercheur ne pouvait pas imposer ses interprétations « externes » qui pouvaient être fausses et trompeuses : « on ne peut jamais s'accorder sur le fait qu'une interprétation est correcte et une autre ne l'est pas ». Suite à ce raisonnement, il a exprimé un constat selon lequel le créateur, c'est-à-dire le participant dans le processus de recherche, devait interpréter son travail lui-même.

Dans notre cas, nous nous sommes basée sur la même idée : durant la deuxième rencontre, les collégiens ont interprété leurs images eux-mêmes. Les entretiens ont alors été compris comme une volonté d'en savoir toujours plus, et de préciser encore le contenu des savoirs acquis avec les dessins et les collages. Rudolph Arnheim maintient que la « pensée intellectuelle » que nous organisons en langage « démontre la simultanéité de la structure spatiale » [349] et rend la relation entre les différents concepts comme une « sorte d'événement que nous représentons par une flèche »[350]. D. Gauntlett reprend cette idée et remarque que la pensée visuelle ne met pas les idées dans un ordre particulier. Quand on demande aux participants de produire quelque chose de visuel (dessin, collage, photo etc.), ils sont amenés à contourner le mode linéaire inhérent à la parole (quand un élément suit l'autre) et à présenter un ensemble d'idées « d'un seul coup ». Ce travail permet d'éviter la linéarité et offre une gamme de thèmes d'interprétations qui peuvent être explorés par le participant durant l'entretien sur son dessin ou sur une autre production visuelle.

Notons qu'au début de nos entretiens avec les collégiens nous avons posé quelques questions sur le lieu, la fréquence, la durée, l'encadrement, les conditions d'accès à Internet. Selon, J.-B. Legavre, « croire qu'un guide d'entretien rigidifié a toute chance d'être respecté est inutile. […] Plutôt qu'un questionnaire très précis, et forcément déstabilisant si l'interviewé s'en joue rapidement, mieux vaut écrire sur une feuille quelques thèmes

[349] ARNHEIM Rudolph. *Op. Cit.*, p. 246.
[350] *Ibid.*

structurant l'échange à venir et quelques mots clefs que l'on pense pouvoir oublier »[351]. Où est-ce que tu consultes Internet ? Quand et combien de temps surfes-tu sur Internet ? Est-ce que tu y surfes tout(e) seul(e) ou avec d'autres personnes ? C'est autour de ces trois questions et quelques thèmes (usages d'Internet à la maison, au collège, ailleurs ; usages d'Internet en semaine, en weekend le soir, en vacances ; usages d'Internet solitaires et en compagnie) que nous avons échangé au début de notre deuxième rencontre en ayant pour but de connaitre les contextes d'usages d'Internet. Ces questions peuvent paraitre trop vastes mais, selon nous, le fait d'avoir une question plus large permet de connaître la valeur relative que le participant accorde à l'objet étudié. Ensuite, nous avons laissé la parole libre au participant pour expliquer ce qu'il a représenté sur son dessin ou sur son collage. Les collégiens pouvaient parler de chaque image et construire un récit avec des connexions, des explications, des différences entre les détails de l'ensemble global. Nous avons favorisé la production d'un discours non hiérarchisé dans lequel les éléments de réponse apportés à l'étude ne sont pas a priori déterminés. Dans ce sens, l'entretien permet une approche exploratoire du thème étudié. Ceci contrairement au questionnaire dans lequel le type et l'ordre des questions provoquent les réponses. De plus, le caractère fermé de la question limite la production discursive d'un participant.

La deuxième partie de l'interview sur la nature des usages d'Internet débutait par « Qu'est-ce que tu as représenté sur ton dessin ? », « Qu'est-ce que tu veux commencer à présenter ? » et se poursuivait au gré des choix du collégien : « De quoi veux-tu parler maintenant ? ». Une hiérarchisation des intérêts pouvait aussi être décelée. Le souci étant de réduire la part du chercheur dans la construction du discours, les questions n'étaient pas prédéfinies et s'adaptaient au propos des collégiens. Chaque élément de la réalisation donnait lieu à un questionnement « en entonnoir » : d'une question large et ouverte « Qu'est-ce que tu as voulu illustrer ? », à d'autres qui cernaient progressivement le point de vue du préadolescent et surtout ses expériences, parfois en épousant la perspective que le participant avait proposée dans sa réponse précédente, ou parfois en proposant une autre perspective. Il s'agissait de préciser, approfondir, éclaircir l'appréhension de cette réalité par chaque jeune participant. La présentation des éléments visibles sur la réalisation, l'attention portée à tel élément, la signification qu'il lui donne et l'organisation qu'il en fait, révèlent leur perception, leur représentation de leur monde et de leur relation avec Internet. De cette manière, nous

[351] LEGAVRE Jean-Baptiste. *Op. Cit.*, p. 43.

avons visé à accéder à l'expérience des préadolescents de l'intérieur, c'est-à-dire de leur point de vue.

Nous n'avons pas donné aux collégiens un cadre dans lequel doit s'inscrire leurs réponses. Il n'y avait pas de mauvaises ou de bonnes réponses mais simplement l'expression de ce qu'ils pensaient du thème abordé. Bien que nous n'ayons pas désiré induire les réponses des participants, elles l'étaient nécessairement un peu, de par les éléments retenus pour relancer la conversation. Tout comme la demande de réaliser le dessin ou le collage avait influencé les collégiens dans leur production visuelle, le déroulement de l'entretien a interféré dans les réponses apportées par les participants. Des entretiens furent donc menés avec les préadolescents à partir de leurs réalisations utilisées comme une grille : chaque élément dans les réalisations constituait un support, une sollicitation à l'expression verbale. Les propos que les participants ont développés à partir de leurs visuels créés ont constitué des réflexions déclenchées ou spontanées : leur intérêt s'est orienté davantage vers leurs propres thématiques. Face aux réalisations avec les petits détails sur l'écran de l'ordinateur en papier, restaient à déterminer l'ordre des questions. Dans l'idée de laisser au maximum l'enfant construire son discours, nous avons laissé chacun d'eux déterminer l'ordre de présentation des éléments sur le dessin ou le collage. Cette façon de faire permettait de créer une hiérarchie des thèmes pour le collégien.

Durant notre étude nous avons pu constater que « l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants » [352]. Dans une démarche compréhensive, il était primordial d'être attentif aux mots des participants pour décrire et expliquer leurs expériences numériques. Ainsi, dans ce type d'entretien, comme le signale Jean-Claude Kaufmann « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur »[353]. Le chercheur parle des réponses qui sont « une mine d'une richesse extraordinaire » que l'enquêteur peut capter et exploiter. Nous avons repris cette approche et nous avons été à l'écoute de ce qui était dit par nos participants, aux idées, remarques, anecdotes signifiantes lancées durant les entretiens. Nous avons essayé de multiplier les questions sous tous les angles. Nous signalons que la dynamique de révélations était riche et parfois il fallait rester objective et attentive pour ne pas se laisser entrainer dans des parcours imprévus. Il était important de guider les entretiens de manière à ce que la parole des participants soit signifiante par rapport aux objets de recherche. Pour atteindre les informations intéressantes et nécessaires, nous avons essayé de nous approcher du style de la

[352] KAUFMANN Jean-Claude. *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin, 2011 (3ième édition), p. 47.
[353] KAUFMANN Jean-Claude. *Op. Cit.*, p. 48.

conversation sans se laisser aller à une vraie conversation. Il s'agit ici de l'attitude de non-directivité, développée par Carl Rogers[354] qui signifie qu'il n'y a pas quelque chose de présupposé à chercher ou à vérifier, et que le sujet a l'initiative complète dans sa présentation du problème et dans son itinéraire. L'accent est mis sur une intention authentique de comprendre l'interlocuteur dans sa propre langue, de penser dans ses termes, de découvrir son univers et saisir les significations que l'expérience a pour le sujet.

Pour parvenir à s'introduire dans l'intimité affective et conceptuelle de nos participants nous avons essayé d'oublier nos propres opinions et catégories de pensée. Comme le note J.-C. Kauffman, l'enquêteur ne doit « penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues. Chaque univers personnel a ses richesses, qui ont immensément à nous apprendre. Mais pour cela toute attitude de refus ou d'hostilité doit être évitée, quels que soient les idées et comportements de celui qui parle. Il faut simplement chercher à comprendre, avec amour et considération, avec aussi une intense soif de savoir »[355]. De plus, Y. Winkin écrit : « tout locuteur, est-il posé, détient l'ensemble du système. Il peut en offrir toutes les clefs, pourvu qu'il soit longuement et patiemment interviewé »[356]. Tout au long de notre étude nous avons privilégié l'attitude d'intérêt ouvert qui rime avec l'empathie et la sympathie envers notre public étudié, avec l'encouragement continu car pour nous, chaque préadolescent était important et intéressant, il portait en lui un nouveau monde à découvrir avec son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses.

Après la réalisation de quelques interviews, après quelques séances sur le terrain, des thèmes porteurs se sont dégagés qui par la suite se sont révélés pertinents ou pas pour l'analyse de l'objet de recherche. Notre approche pourrait donc se résumer à une compréhension progressive selon un principe cumulatif : c'est en accumulant des données sur un thème que le sens s'en dégage progressivement. Notons que certaines réalisations n'étaient pas visuellement très riches et que les interviews se déroulaient dans ce cas à l'aide d'une liste composée de ces thèmes porteurs. Les questions portaient sur les usages liés à la communication, à la construction identitaire, au divertissement et à la recherche d'information en ligne.

---

[354] ODIER Geneviève. *Carl Rogers : Être vraiment soi-même. L'Approche Centrée sur la Personne.* Paris : Eyrolles, 2012, 203 p.
[355] KAUFMANN Jean-Claude. *Idem.*, p. 51.
[356] WINKIN Yves. Méthodes. L'éthnographie ou la recherche nue. In BARCHECHATH Eric, MAGLI Rossella et WINKIN Yves. *Comment l'informatique vient aux enfants. Pour une approche anthropologique des usages d'ordinateur à l'école.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2006, p. 168.

Notons qu'un entretien de recherche se caractérise par un contrat de communication. Avant chaque entretien nous avons rappelé à nos jeunes participants que les informations fournies ne seront pas communiquées à leurs parents ou leurs enseignants. Nous avons précisé que l'entretien allait être enregistré et que cet enregistrement serait réécouté et utilisé uniquement par le chercheur et servirait à des fins scientifiques. Notons que le fait d'être enregistré a été volontairement accepté par les collégiens et nous n'avons pas remarqué d'attitudes particulières ou anormales. Quelques préadolescents nous ont signalé qu'ils se sentaient comme des « stars » mais nous soulignons que les participants s'exprimaient de manière très naturelle durant le recueil de donnés et les entretiens se déroulaient normalement.

Les interviews avec les collégiens ont duré de 20 à 40 minutes. Pour limiter l'écart entre chercheur adulte et enquêté, dans l'idée de réduire la part du chercheur dans la construction du discours, les entretiens se sont déroulés individuellement ou par deux selon le souhait des enfants. Nous n'avons pas favorisé l'entretien en groupe dans le but d'éviter une situation de gêne et/ou d'inhiber la production discursive des participants. Pour des raisons de facilité, les entretiens ont eu lieu dans les établissements scolaires, dans le coin lecture du CDI, parfois dans une salle vide, sur le temps scolaire.

Durant notre étude nous avons questionné 74 collégiens (42 filles et 32 garçons). Nous avons effectué 46 entretiens (19 entretiens individuels, 26 entretiens avec 2 collégiens et un entretien avec 3 collégiens). Le temps total d'interviews est de plus de 27 heures et leur durée moyenne est de 36 minutes. Nous mentionnons que pour enrichir et nuancer notre analyse nous avons décidé d'utiliser les données recueillies durant la pré-étude au cours de laquelle nous avons réalisé 18 entretiens (4 entretiens individuels, 7 entretiens avec 2 collégiens, 4 entretiens avec 3 collégiens, un entretien avec 4 collégiens et 2 entretiens avec 5 collégiens).

Relation « image-parole » dans les entretiens

Du côté de participant

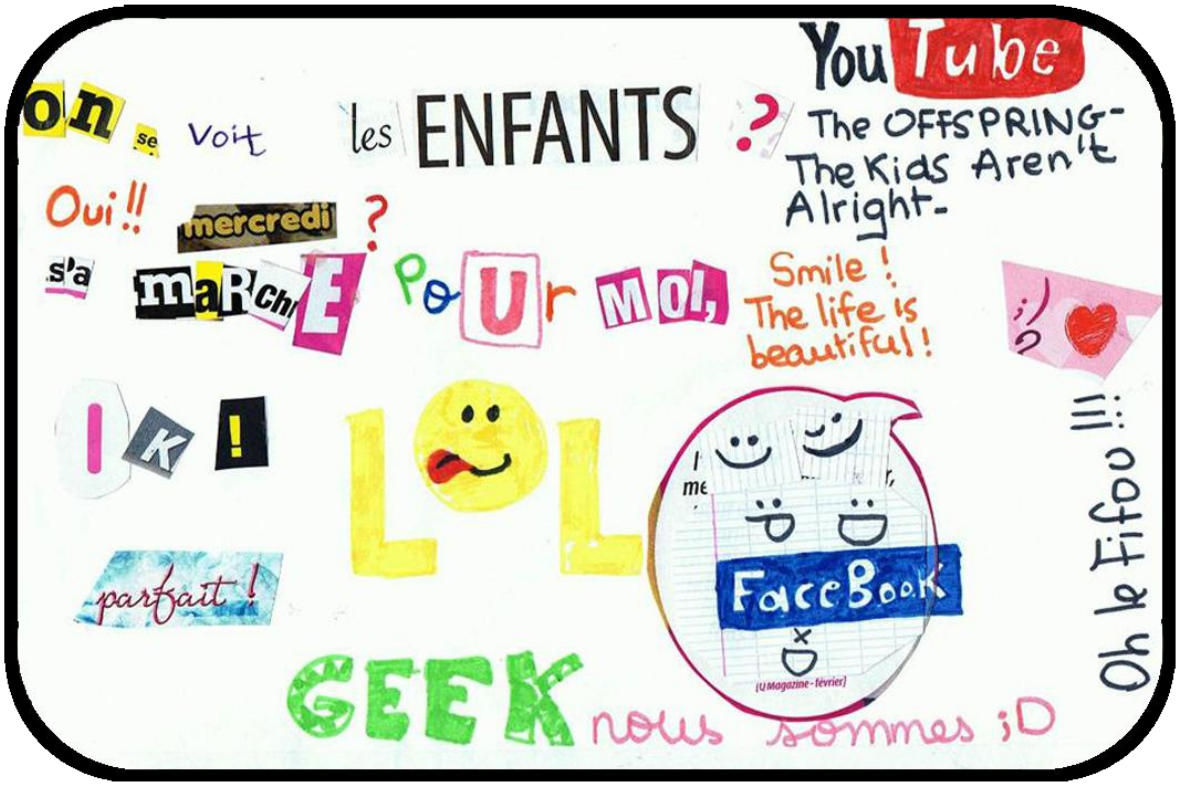
Nous soulignons encore une fois que pour aller au bout de notre démarche anthropologique, il était nécessaire que les participants fassent l'analyse de leurs propres productions visuelles. Il s'agissait d'une part, d'amener nos participants à dégager des tendances dans leur relation à l'objet étudié, et d'autre part, de nuancer et relever des détails dans les visuels qui faisaient sens pour eux, au regard de leurs usages d'Internet. Comme nous l'avons déjà mentionnée après avoir posé quelques questions sur les contextes d'usages

d'Internet, nous avons demandé à nos participants d'expliquer leurs images. Selon D. Gauntlett[357], l'ajout de commentaires verbaux, même s'il est composé d'un seul mot, contribue à stabiliser le sens de l'image. Les commentaires deviennent une feuille de route dans la compréhension des expériences des participants liées à l'objet étudié.

Nous voulons présenter quelques exemples pour montrer comment les participants ont articulé l'image et la parole durant les entretiens. Nous soulevons le rapport d'explication et de traduction qui était le plus souvent utilisée par les préadolescents et qui nous a permis le recueil de données riches et diversifiés sur l'objet étudié.

[357] GAUNTLETT David. *Op. Cit.*

Exemple 1.



A : J'ai mis « LOL » parce que c'est un peu notre génération. Il y a tout le monde qui dit ça au moins une fois par jour. « ON SE VOIT LES ENFANTS », c'est pour dire qu'on se voit sur Internet entre nous, entre les amis, les amis proches… Par exemple, sur Internet je peux appeler Roxane « mon chou », « ma biche » pour rigoler. Sur Internet on s'amuse ! C'est notre monde à nous.

R : Si quelqu'un me dit qu'il n'a pas d'ordinateur, ça me parait bizarre.

A : Oui, on se demande s'il a l'électricité alors. C'est grave !

R : C'est bizarre !

A : Ça parait vraiment louche.

R: Pas d'ordinateurs, pas de portables, pas de télé... Les parents nous disent qu'ils n'avaient pas tout ça.

A : Ma mère dit qu'elle lisait.

R : Mon père dit qu'il allait voir ses amis. Mais comment il faisait ? Moi, pour voir mes amis tout d'abord je vais sur *Facebook* et on fixe le rendez-vous. On se retrouve toujours au même endroit, près de l'église Sacré Cœur, mais on fixe l'heure.

I : Et c'est pour ça vous êtes « GEEK », comme tu l'as mis sur l'image.

A : Oui, « GEEK », ce sont nous, ceux qui aiment l'ordinateur, l'écran, la télé, le portable. C'est notre génération qui est tout le temps sur *Facebook*. Génération numérique.

Amélie, fille, 12 ans

Exemple 2.



I : Et qu'est-ce que c'est ce message chiffré ?

R : Les gens écrivent comme ça sur *Facebook* mais c'est moche. Au début on écrivait tous comme ça mais après… C'est nul.

A : Tout au début c'est amusant mais après il faut qu'on parle en français.

R : Il faut écrire normalement.

I : Ce sont les filles ou les garçons qui écrivent comme ça ?

A : Surtout les filles. C'est joli. Tu prends du temps pour réfléchir.

I : C'est surtout les filles qui écrivent comme ça parce qu'elles sont plus patientes à réfléchir.

R : Oui, car il faut réfléchir pour trouver des signes et symboles intéressants pour que ça fasse beau dans le message. Les garçons écrivent en abrégé... Les garçons font « pq », « cc » etc. Des fois on écrit des blagues, 15 lignes et les garçons répondent OK.

A : Oui, on attend une réflexion qu'ils soient d'accord avec toi et ils envoient des petites phrases, des abréviations.

R : Ça m'énerve, je leur dis toujours qu'ils me doivent réponde et ils disent « tu veux que je te réponde quoi ? ». On est des filles, on aime parler et on veut que les garçons parlent aussi, qu'ils réagissent.

A : Par exemple, quand on parle entre nous, avec Roxane, on peut parler jusqu'à 11h du soir et on s'arrête pas.

R : Il y a des choses à se dire.

A : Avec les garçons c'est pas pareil... C'est souvent nous qui posons les questions, qui menons la conversation.

R : Ils font d'autres choses sur Internet, ils écoutent de la musique, ils vont sur *YouTube*... Ils jouent à des jeux. C'est bizarre !

A : Pour nous c'est communiquer ! Pour nous c'est *Facebook* comme vous le voyez dans mon image.

Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles

Exemple 3.



I : Qu'est-ce qu'on voit sur ton image ?

P : Je voulais faire mon image comme la page d'accueil d'ordinateur avec les petites icones. C'est un fond d'écran que j'ai choisi moi-même. Je suis allé sur Internet, j'ai tapé « images, fonds d'écran, dragon » et voila, j'ai trouvé, j'ai téléchargé et j'ai mis sur le fond d'écran. J'aime bien les films des sciences fiction et action. C'est pour ça.

I : Et tu changes souvent ton fond d'écran d'ordinateur ?

P : Il reste deux mois. Je garde ces images dans un fichier et je change quand je veux. Je vais souvent sur Internet pour regarder et télécharger.

I : Que des images ? Peut être tu regardes aussi un peu des films en ligne ?

P : Pas des films entiers mais des vidéos ou des extraits sur *YouTube*.

Pablo, garçon, 12 ans

Exemple 4.



I : Pourquoi au centre de ton image tu as mis Google ?

F : Parce que je passe par Google pour aller partout ! Même pour aller sur *Facebook,* je tape sur Google et j'y vais. Souvent je fais comme ça. C'est mon habitude.

I : Et pourquoi sur la barre de recherche sur ton image tu as mis ton nom et prénom ?

F : Il fallait mettre quelque chose ! Sur Google on cherche. Si on tape Farouk, on peut retrouver des choses intéressantes. Par exemple, le roi d'Égypte était Farouk. J'ai déjà fait ça, par curiosité. Hmmm… et j'ai vu que c'était roi d'Égypte, ou président.

Farouk, garçon 13 ans

Exemple 5.



I : Je vois que tu as mis les vêtements sur le dessin.

J : Je suis la mode sur Internet. Je regarde beaucoup, j'achète un peu aussi... Ça fait plaisir de regarder mais j'achète jamais, rarement.

I : Et comment tu fais pour regarder les vêtements sur Internet ?

J : Parfois je tape tout simplement la marque des jeans et je regarde. Je vais sur différents sites, je compare les prix. Je vais souvent sur le site de *Pimkie* parce que c'est une marque que j'adore...

[Elle montre sur soi que tous les vêtements sont de *Pimkie*.]

Julie, fille, 15 ans

Exemple 6.



I : Qu'est-ce que tu as dessinée ici [image avec 01:59] ?

N : J'ai mis comme ça parce que pendant les vacances, quand j'ai pas envie de dormir, je parle à des gens jusqu'à 2h du matin.

I : Et les parents ?

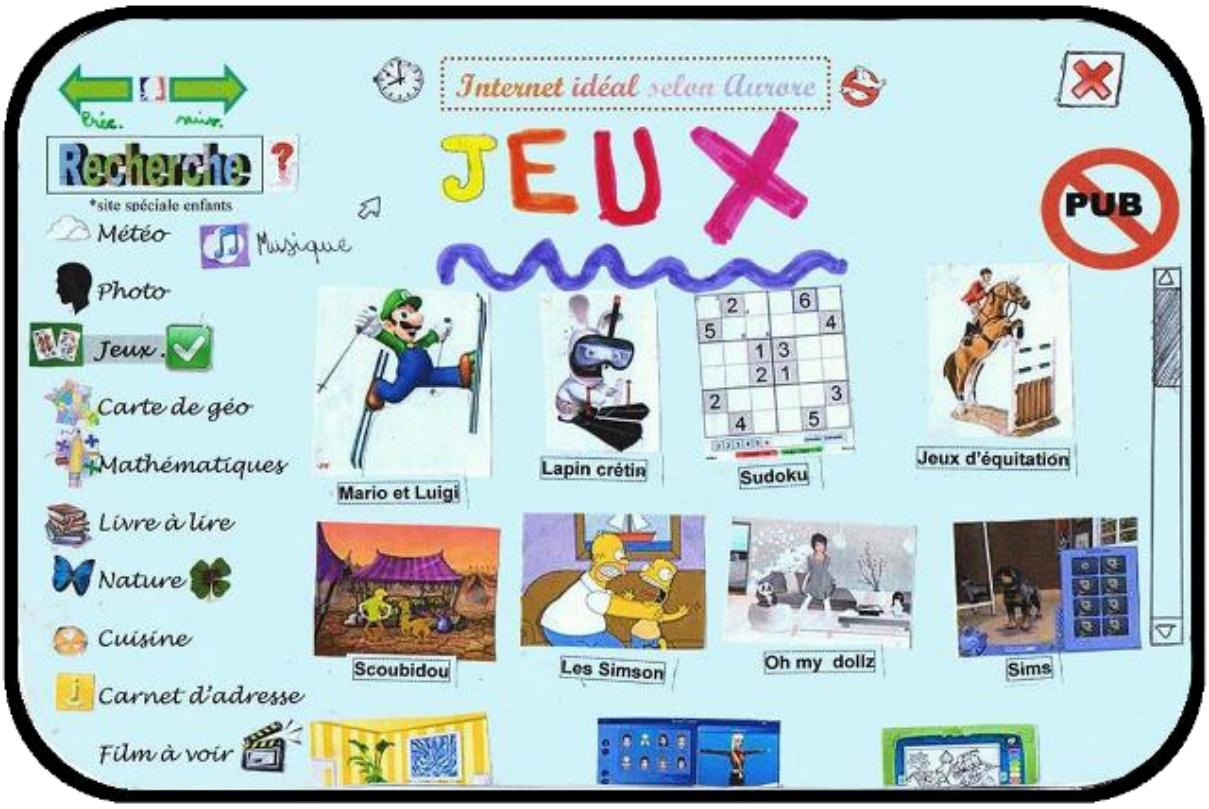
N : Ils sont en train de dormir. Ils ne viennent pas dans ma chambre et ils savent pas que je reste autant. Je ferme la porte.

I : Et à cette heure là il y a toujours des amis connectés ?

N: Moi, je me déménage tout le temps donc ça fait que j'ai plein d'amis, je les ajoute sur *Facebook*. Il y a certains qui sont les potes à mon frère, de ma sœur, des gens comme ça quoi. En vacances, il y a plein de gens qui passent leurs nuits sur *Facebook*.

Naïchat, fille, 13ans

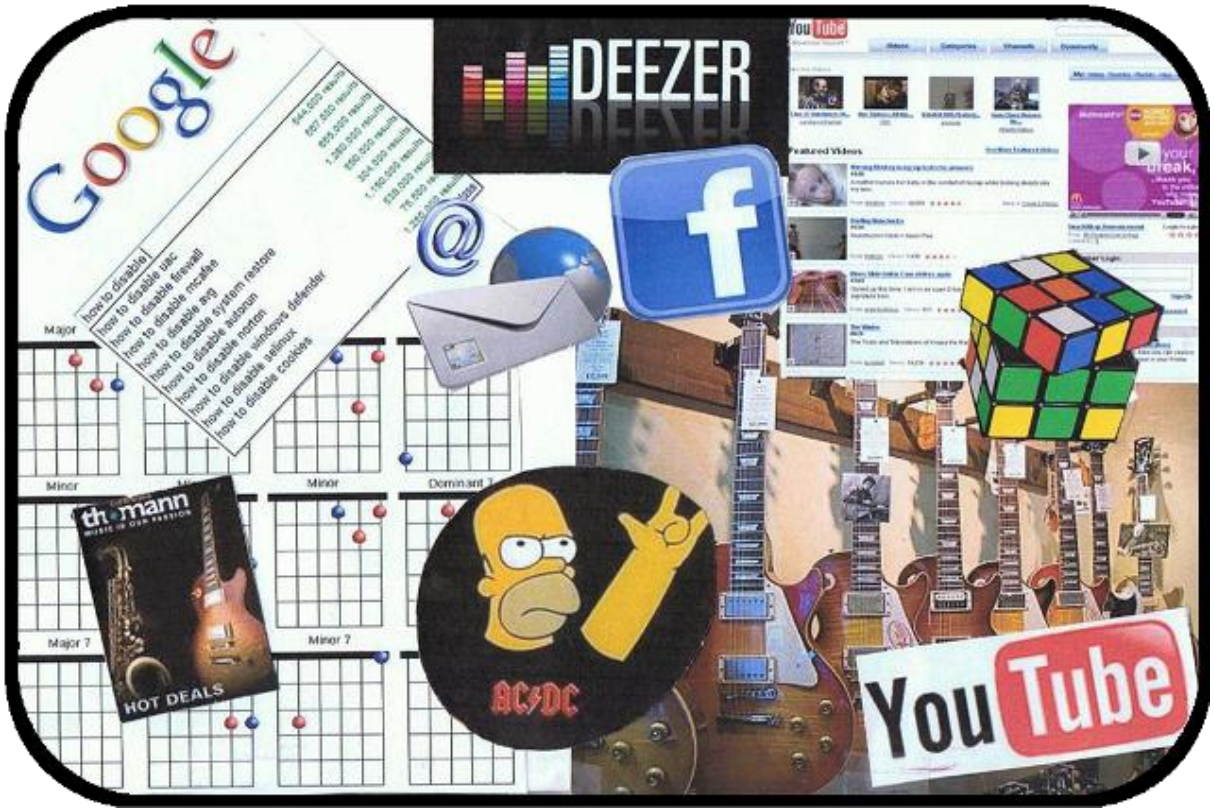
Exemple 7.



« J'ai fait mon image comme ça parce que je voudrais qu'Internet soit comme ça. Je n'ai pas l'autorisation d'utiliser Internet très souvent donc sur cet écran j'ai fait Internet de mes rêves. C'est pourquoi j'ai écrit « Internet idéal selon Aurore ». Sans aucune publicité, car c'est inutile. Je ne clique jamais sur les pubs. J'ai fait une colonne d'activités à gauche parce que j'imagine Internet avec des différentes sessions. Sur cette image, j'ai ouvert la session des jeux. J'ai mis les jeux que je préfère et que j'aime jouer mais aussi les jeux que je n'ai pas le droit à jouer. Il y a aussi une session pour voir la météo, une session pour la musique, une session avec des cartes de géo, des livres à lire, des films à regarder etc. Et toutes les choses ici sont adaptées aux enfants. Même le moteur de recherche. On peut effectuer une recherche mais seulement dans les sites web pour les enfants… ».

Aurore, fille, 11 ans

Exemple 8.



A : C'est *Facebook* et *YouTube*, deux sites où je vais le plus souvent. Et cube… Pendant les vacances, je voulais le faire et j'ai regardé les vidéos sur *YouTube* pour savoir le faire. Je connais maintenant. Ici, c'est *Google* parce que je cherche souvent des trucs. […] Ce sont les cordes de guitare, je les trouve sur Internet... Je tape sur *Google* le nom de chanson, ensuite tablatures de guitare et je trouve.

I : Tu les imprimes ?

A : Non, je m'installe devant l'ordinateur avec ma guitare et j'apprends les chansons. Je mets la chanson et je joue ensemble aussi. […]

I : Simpsons ?

A : Je regarde des Simpsons sur Internet. Des épisodes. Je regarde sur Internet parce que des fois je suis pas à la maison le soir, et ça passe à certaine heure, donc je préfère regarder quand j'ai du temps.

I : Et comment tu regardes ?

A : Je m'installe sur le canapé, si c'est pas pris, soit devant la table... Dans ma chambre pas trop, j'aime au salon. […]

A : J'ai mis *Deezer* mais j'y vais rarement. Tout au début je faisais des listes mais pas maintenant, maintenant je tape le nom de chanson et j'écoute. Ça prend du temps à faire et ça sert pas trop.

I : A ton avis, ce n'est pas utile ces listes.

A : Quand j'aime bien la musique, je la télécharge, je mets sur mon *iPhone* et j'écoute… Je reviens pas sur le site.

Andrei, garçon, 13 ans

Exemple 9.



Pour moi Internet, c'est « Anglais Facile ». […] Quand c'est pour les recherches, ça va. Les autres peuvent regarder. Mais « Anglais facile » - c'est mon truc ! Je suis connue sur ce site… C'est mon truc à moi ! Je peux montrer comment ça marche mais après c'est tout ! Je veux pas que toute la famille soit dessus. Sinon mon père peut trouver que certains trucs ne sont pas bons et je ne pourrai pas y aller après. […] De toute façon, théoriquement quand je dis que je suis allée sur le site « Anglais facile » je leur ne l'ai pas présenté comme un site avec les salles de discussion pour chater avec pleins de gens, pour envoyer pleins de messages. J'ai présenté comme un site ou on peut trouver des correspondants pour parler l'anglais et pour faire des exercices. Et c'est récemment que mes parents ont appris qu'on peut créer des tests, qu'on peut jouer etc. A cause de ma sœur ! […] *Facebook*, j'y vais pas. Moi, j'ai un équivalent de *Facebook*, c'est « Anglais facile » ! Quand je réfléchis, il y a de tout sur ce site. C'est comme un blog, c'est un site pour apprendre l'anglais mais on s'en fiche de ça… Dessus, on a des correspondants ! […] Je parle sur « Anglais facile » et sur un site de jeux un tout petit peu… Je communique avec les modérateurs, les responsables du site, ils corrigent les tests qu'on fait, ils contrôlent le site pour qu'il n'y aura pas de mauvaises informations, images choquantes. Je leur propose mes tests, idées, je parle avec eux sur les sujets un peu professionnels. Après il y a une autre partie, avec les correspondants avec qui je chatte. Dans les salles de discutions parce que c'est plus rapide. Il y a un correspondant avec qui je parle il y a une année. Il a 29 ans. C'est celui qui m'a écrit et il est très sympa. Il ne connait pas beaucoup de choses sur moi, sur ma famille, mon adresse. Il sait que je fais du cirque et de la flute. Il y a un peu de personnes à qui j'aide pour le français. […] C'est aussi un peu comme diable [on voit sur l'image les cornes et la queue] parce qu'on y passe beaucoup trop de temps.

Apolline, fille, 13 ans

Exemple 10.



I : Sur ton image on voit « Elle.fr ». Précise-moi qu'est-ce que tu regardes sur ce site.

H : Je regarde plutôt les vêtements parce qu'ils font des sélections par style et j'aime bien regarder quel article correspond à tel magasin. C'est utile, après je vais dans le magasin en ville, j'essaie de trouver les mêmes vêtements.

I : Ca t'a arrivé de choisir sur Internet et après d'acheter en ville ?

H : Quelque chose pareil. Oui. J'ai trouvé les mêmes articles mais les prix sont souvent élevés… Je cherche quelque chose pareil mais moins chers dans les magasins en ville. […]

H : J'ai mis les yeux maquillés car je regarde sur *YouTube* les vidéos de maquillage, j'apprends à me maquiller un peu. […]

H : C'est « Drmartens.com ». C'est le site des chaussures de ce style. Il y a toutes les collections, on peut voir les prix. C'est en anglais. Mais s'il y a des chaussures qui me plaisent je peux aller voir sur les autres sites si ça existe en France.

I : Et tu regardes souvent ?

H : Très souvent. J'aimerais bien avoir beaucoup de chaussures comme ça. Mais comme c'est assez cher je vais sur les autres sites ou autres magasins pour voir si les prix là-bas sont plus bas. […]

I : Après c'est « Spring4sims.com ». Je ne connais pas ce site. Ça doit être un jeu.

H : Ce sont des téléchargements pour un jeu vidéo. C'est un jeu vidéo en CD-Rom et ça c'est un site ou il y a la simulation. On crée des personnages. Et sur ce site on peut télécharger plein de choses comme leurs métiers, vêtements, accessoires.

I : Tu vas sur ce site souvent ?

H : Oui, souvent. Chaque fois quand je vais sur Internet.

Hélène, fille, 14 ans

Du côté de chercheur

Quand le participant fait lui-même l'interprétation de son image, il dévoile les liens entre chaque élément présenté et révèle l'ensemble du sens constitué de la totalité des données sur l'image. Nous avons déjà mentionnée que la multiplication des connexions peut être soulevée par des questions supplémentaires du chercheur durant l'entretien. Donc, dans ce cas le créateur de l'image ou d'autre réalisation visuelle fournit au chercheur une structure d'analyse de la production visuelle et de la formation du sens sur l'objet étudié. Nous avons remarqué que les dessins et les collages peuvent devenir un outil d'initiation à la communication enrichissante si on se sert d'eux efficacement. Les productions visuelles et leur explication ont été pour nous les véritables grilles et supports d'entretien. Basée sur les techniques classiques de relance[358] durant l'entretien nous avons développé les interventions de trois types (réitération, déclaration et interrogation) qui nous ont permis de demander aux participants de souligner, synthétiser, reformuler, préciser, développer des représentations et des expériences liés aux usages d'Internet. De cette manière nous avons laissé aux participants la part essentielle de la construction discursive.

Tout d'abord il s'agit de la ***réitération*** qui est une reprise, par l'interviewer, d'un énoncé d'interviewé. Les réitérations (écho, reflet) relancent l'information. Le reflet implique davantage l'interviewé que l'écho, dans la mesure où il insiste sur l'origine de l'énonciation (registre modal qui représente un certain état psychologique de participant). L'interviewé peut avoir l'impression que le chercheur remet en cause son point de vue et cela va le pousser à défendre ou préciser les avis données. L'écho, en revanche, peut être une bonne manière d'indiquer simplement que l'on a bien entendu et compris ce qui a été dit. Il tend à questionner la véracité de ce qui était dit.

Pour illustrer les cas, reprenons les extraits des entretiens déjà cités en soulignant cette fois ci le rapport entre la parole du chercheur et l'image :

> R : Mon père dit qu'il allait voir ses amis. Mais comment il faisait ? Moi, pour voir mes amis tout d'abord je vais sur *Facebook* et on fixe le rendez-vous. On se retrouve toujours au même endroit, près de l'église Sacré Cœur, mais on fixe l'heure.
>
> I : Et c'est pour ça vous êtes « GEEK » nous sommes, comme tu l'as mis sur l'image.
>
> A : Oui, « GEEK », ce sont nous, ceux qui aiment l'ordinateur, l'écran, la télé, le portable. C'est notre génération qui est tout le temps sur *Facebook*. Génération numérique.

[358] BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *L'entretien. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, 2007 (2ième édition), p. 83-88.

Amélie, fille, 12 ans

A : J'ai mis *Deezer* mais j'y vais rarement. Tout au début je faisais des listes mais pas maintenant, maintenant je tape le nom de chanson et j'écoute. Ça prend du temps à faire et ça sert pas trop.

I : A ton avis, ce n'est pas utile ces listes…

A : Quand j'aime bien la musique, je la télécharge, je mets sur mon *iPhone* et j'écoute… Je reviens pas sur le site.

Andrei, garçon, 13 ans

Ensuite, l'idée de ***déclaration*** réside dans le fait que l'interviewer fait connaître à l'interviewé son point de vue sur le discours de celui-ci. Les déclarations (complémentation, interprétation) ont surtout l'intérêt de proposer une modification du discours. L'interprétation, notamment, cible clairement le sens de ce qui est dit, tel qu'il s'est constitué dans l'intention de l'interviewé. L'interviewer fait part de son point de vue en ce qui concerne les représentations de l'interviewé. Cette technique revient à exprimer une attitude de l'interviewé non explicitée. Quant à la complémentation, l'interviewer fait part de son point de vue en ce qui concerne les expériences de l'interviewé. Il s'agit généralement d'une synthèse partielle de ce que dit l'interviewé. Cette technique est très utile pour permettre de valider si l'interviewer a bien compris ce qu'était dit et donne à l'interviewé l'opportunité de clarifier. Elle fournit à l'interviewé une preuve que l'interviewer suit ce qu'il dit et que cela l'intéresse. Notons que cette technique demande beaucoup de réactivité. Voici quelques exemples de notre propre étude :

I : Ce sont les filles ou les garçons qui écrivent comme ça ?

A : Surtout les filles. C'est joli. Tu prends du temps pour réfléchir.

I : C'est surtout les filles qui écrivent comme ça parce qu'elles sont plus patientes à réfléchir.

R : Oui, car il faut réfléchir pour trouver des signes et symboles intéressants pour que ça fasse beau dans le message. Les garçons écrivent en abrégé... Les garçons font « pq », « cc » etc. Des fois on écrit des blagues, 15 lignes et les garçons répondent OK.

Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles

I : Je vois que tu as mis les vêtements sur le dessin.

J : Je suis la mode sur Internet. Je regarde beaucoup, j'achète un peu aussi... Ça fait plaisir de regarder mais j'achète jamais rarement.

Julie, fille, 15 ans

I : Après c'est « Spring4sims.com ». Je ne connais pas ce site. Ça doit être un jeu.

H : Ce sont des téléchargements pour un jeu vidéo. C'est un jeu vidéo en CD-Rom et ça c'est un site ou il y a la simulation. On crée des personnages. Et sur ce site on peut télécharger plein de choses comme leurs métiers, vêtements, accessoires.

Hélène, fille, 14 ans

Enfin, l'***interrogation*** signifie que l'interviewer pose une question à l'interviewé. Notons que les interrogations sont sans doute le type de relances le plus directif, elles peuvent être très utiles pour aider l'interviewé à parler. L'interrogation peut être modale et porter sur les représentations, c'est-à-dire sur le point de vue de l'interviewé. Elle peut être référentielle : il s'agit d'une question d'ordre descriptive sur l'expérience. Notons que durant notre étude nous avons appliqué le plus souvent ce type de relance :

> I : Pourquoi au centre de ton image tu as mis Google ?
> F : Parce que je passe par Google pour aller partout ! Même pour aller sur *Facebook*, je tape sur Google et j'y vais. Souvent je fais comme ça. C'est mon habitude.
> I : Et pourquoi sur la barre de recherche sur ton image tu as mis ton nom et prénom ?
> F : Il fallait mettre quelque chose ! Sur Google on cherche. Si on tape Farouk, on peut retrouver des choses intéressantes. Par exemple, le roi d'Égypte était Farouk. J'ai déjà fait ça, par curiosité. Hmmm… et j'ai vu que c'était roi d'Égypte, ou président.
>
> ***Farouk, garçon 13 ans***

> I : Et tu changes souvent ton fond d'écran d'ordinateur ?
> P : Il reste deux mois. Je garde ces images dans un fichier et je change quand je veux. Je vais souvent sur Internet pour regarder et télécharger.
> I : Que des images ? Peut être tu regardes aussi un peu de films en ligne ?
> P : Pas des films entiers mais des vidéos ou des extraits sur *YouTube*.
>
> ***Pablo, garçon, 12 ans***

> I : Et à cette heure là il y a toujours des amis connectés ?
> N: Moi, je me déménage tout le temps donc ça fait que j'ai plein d'amis, je les ajoute sur *Facebook*. Il y a certains qui sont les pots à mon frère, de ma sœur, des gens comme ça quoi. En vacances, il y a plein de gens qui passent leurs nuits sur *Facebook*.
>
> ***Naïchat, fille, 13ans***

Selon, A. Blanchet et A. Gotman, « le pilotage d'un entretien s'effectue donc à la fois au coup par coup, car l'écoute est diagnostic et entraîne un travail d'interprétation et de problématisation en temps réel, et par anticipation, car le fonctionnement interlocutoire de l'entretien s'effectue dans un système interlocutoire »[359]. Durant notre étude nous avons remarqué que la recherche *avec* les images produites par les participants présente l'avantage de mener des entretiens souples, au-delà d'une grille figée, en suscitant la créativité et la réflexivité du participant et du chercheur. C'est pourquoi les méthodes visuelles participatives peuvent être considérées comme un outil créatif de recherche, qui renouvelle les techniques

[359] BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *Op. Cit*., p. 88.

de l'entretien. Les visuels créés, qui servent de support pour l'entretien, sont envisagés comme une pratique discursive à part entière, complémentaire à la parole. En étant attentif aux détails signifiants relevés par les participants dans les images, le chercheur accède aux représentations des participants, de manière plus approfondie qu'avec des techniques d'entretien plus classiques. Précisons que nous considérons l'image comme un objet multidimensionnel et dynamique, porteur d'un discours sur la manière dont les participants représentent leurs propres représentations et expériences.

Apports, limites et difficultés de la méthode visuelle

Apports

Quant aux apports des méthodes visuelles, D. Gauntlett note que « cette approche, dans laquelle les participants sont invités à fournir une réponse visuelle : est différente de la plupart des méthodes traditionnelles dans lesquelles les participants doivent produire des descriptions verbales et instantanées de leurs points de vue, de leur avis et de leurs réponses; est une manière différente d'aborder la recherche : on invite les participants à créer quelque chose dans le cadre du processus de recherche ; fonctionne sur le plan visuel à un degré considérable (comme la plupart des médias de la culture populaire) ; implique un processus de réflexion qui nécessite de consacrer du temps ; reconnaît la créativité des publics, et engage le cerveau d'une manière différente ; évite de traiter les individus comme de simples publics de produits particuliers »[360]. Pour distinguer les apports d'application de la méthode visuelle participative dans notre recherche nous reprenons ces aspects et nous les enrichissons avec nos propres réflexions et remarques issues de nos expériences sur le terrain.

Tout d'abord, nous voulons noter que la proposition de création des visuels a suscité un intérêt et un enthousiasme signifiants des participants qui se sont impliqués avec une grande volonté dans nos recherches. Cette implication s'explique par le fait que les méthodes visuelles offrent la possibilité aux participants de s'exprimer à partir de plusieurs matériaux qu'ils peuvent mobiliser de manière libre. Nous remarquons que cette liberté d'action a créé une ambiance bénéfique de travail. L'implication des participants était d'autant plus forte dans les entretiens quand il fallait expliquer comment le visuel faisait sens au regard de leurs pratiques numériques. L'ordinateur portable en papier leur a en outre permis de mieux s'exprimer. Ils ont pu construire un modèle métaphorique de leur lien avec Internet. Cette idée

[360] GAUNTLETT David. Using Creative Visual Research Methods to Understand Media Audience. In *MedienPadagogik*, 2005, n° 4 (1) [traduction personnelle]. Disponible sur : http://www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf (Consulté le 22 février 2013).

de donner aux participants la possibilité de construire visuellement des concepts, est une façon de leur reconnaître une capacité d'action participative dans la recherche.

Ensuite, cette méthode permet de développer la réflexivité du participant sur ses propres pratiques au moment de la création des visuels et pendant l'entretien. Le processus de création du visuel est une préparation à l'entretien, qui permet aux participants de cerner l'objet et de réfléchir sur ses propres expériences liées à l'objet de recherche. Les jeunes participants ont dû développer leur analyse réflexive pendant les entretiens, ce qui nous a permis d'explorer notre objet, les usages d'Internet.

Puis, l'apport de cette méthode de recherche participative, basée sur la créativité du chercheur et du participant, est de permettre une analyse de l'expérience vécue par les participants, en exploitant les possibilités d'expression du mode visuel. Chaque image produite par les participants était une représentation individuelle de l'expérience numérique des collégiens. La multiplicité des points de vue exprimée par le biais des visuels a permis une richesse dans le recueil de données, et un approfondissement de notre enquête qualitative. En regardant les réalisations visuelles de nos participants nous pouvons constater que la méthode visuelle participative a sollicité successivement leur créativité et leur savoir visuel.

De plus, ces visuels auto-créés ont permis aux participants de s'exprimer plus facilement sur l'objet étudié. En ce sens, la création d'un visuel a rempli la fonction d'« élicitation », et a permis d'approfondir les entretiens qualitatifs. Les discussions autour des réalisations visuelles ont constitué une ambiance propice pour interroger le public des préadolescents, parfois très timides. Les dessins et les collages étaient de véritables « grilles d'entretien » qui ont stimulé leur parole. Par rapport à des formes d'entretiens plus classiques, ce sont les participants qui prenaient l'initiative d'expliquer leurs images et de raconter leurs expériences liées aux usages d'Internet.

Dès le début de la recherche nous sommes partie sur l'idée de ne pas mettre notre étude dans un cadre très précis. La parole libre des préadolescents nous semblait essentielle. Nous nous sommes basée sur une conception selon laquelle le chercheur doit amener le public à apporter des matériaux qu'il faudra ensuite interpréter afin d'en faire une analyse. Nous n'avons pas voulu poser à nos interlocuteurs des questions trop proches de notre problématique pour ne pas les amener à confirmer nos *a priori*. Notre but était de choisir une méthode qui donne la possibilité de dévoiler la logique de la pensée préadolescente. La

méthode visuelle participative basée sur la logique de *self-representation* nous a permis de mener la recherche du point de vue des collégiens.

De même, tous les détails que les participants ont relevés dans leurs visuels pour les expliciter pendant l'entretien ont permis de développer de nouvelles pistes de recherche. La méthode visuelle correspondait avec notre volonté de saisir notre objet de recherche dans sa complexité. Cette posture de recherche s'inscrit dans une démarche anthropologique de communication, attentive au regard des participants sur leurs propres pratiques. Dans la lignée des travaux d'Edgar Morin, notre méthode exploratoire visait à appréhender la complexité des phénomènes socioculturels, formée par un tissu de représentations, narrations et discours sur ce qu'est l'objet de recherche dans la vie quotidienne des participants à nos recherches respectives. Pour faire parler les participants sur leurs vécus, leurs expériences, leurs usages et leurs pratiques, nous avons cherché une conception méthodologique permettant d'explorer les dimensions multiples de notre objet. Grace à la méthode visuelle participative nous avons recueilli différents champs discursifs et des « voix variées » sur les usages d'Internet. Nous avons récolté des données diversifiées, non seulement verbales mais aussi visuelles. L'intérêt de cette méthode réside aussi dans le fait que les formes d'expression visuelles permettent de visualiser d'autres dimensions de l'objet de manière dynamique.

L'utilisation de la méthode visuelle dans notre recherche a transformé la relation participant/chercheur à plusieurs niveaux. Notons que ces méthodes renversent la position entre le chercheur et les participants, en plaçant les participants dans le rôle d'experts de leurs propres réalités et expériences. Elles amènent le chercheur à dépasser le cadre linéaire et unilatéral de l'analyse classique des pratiques des populations observées, pour s'orienter vers une relation plus horizontale, davantage centrée sur les participants qui produisent des connaissances. Nous avons pu voir comment le participant est devenu ainsi co-énonciateur et comment la relation s'est transformée en une dynamique de co-construction des savoirs, dans la lignée de la recherche participative.

Voici le schéma de R. Leitch qui démontre les dynamiques de la recherche visuelle[361] :

[361] LEITCH Ruth. *Op. Cit*., p. 54 [traduction personnelle].

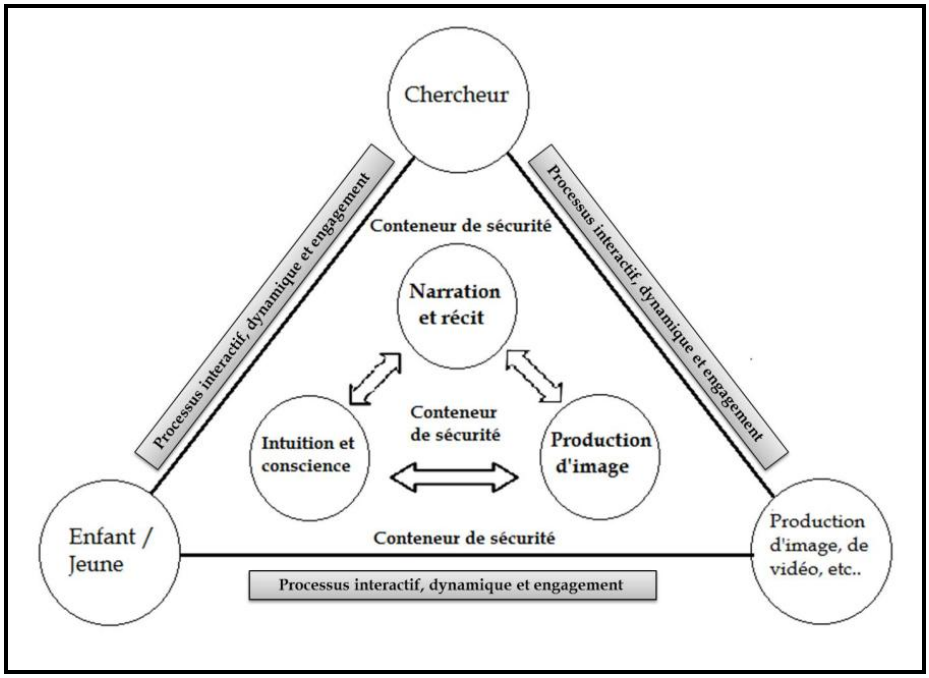
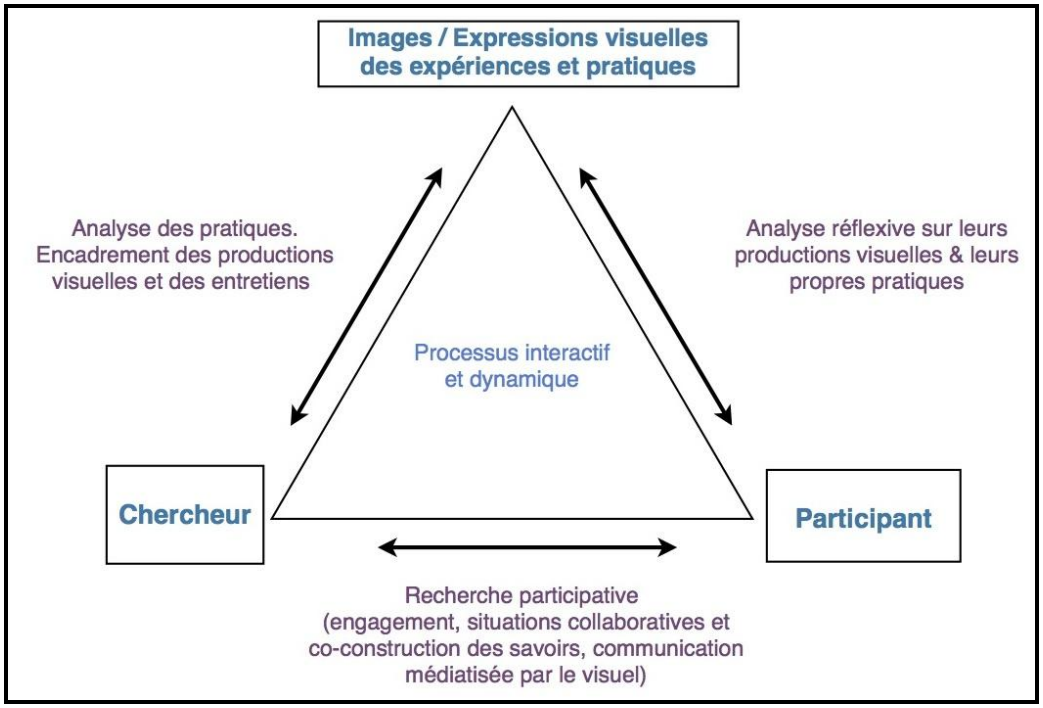


Schéma de la recherche visuelle de Ruth Leitch

Ce schéma illustre l'engagement dynamique à trois voix entre le chercheur, le participant et l'image. La différence essentielle par rapport à une interview classique est la présence du troisième élément, c'est-à-dire l'image. R. Leitch met en évidence le fait qu'au sein de la relation de recherche en cours, le dessin crée la médiation et exerce une influence considérable sur le chercheur et le(s) participant(s). En formant ce que la chercheuse nomme un « coffre-fort », il forme un espace d'écoute où le chercheur permet au(x) participant(s) de parler, de raconter et de dialoguer avec l'image. L'image permet à de nouvelles couches de significations d'émerger. Cette narration peut être faite sous forme verbale ou écrite. Parler sur l'image visuelle et sur son contenu symbolique constitue la clé pour une amélioration des processus narratifs, attendu que les enfants et les jeunes « donnent essentiellement un sens à leurs expériences et communiquent leurs expériences aux autres, sous la forme d'histoires »[362].

Nous proposons notre schéma[363] pour visualiser la relation triadique, dans laquelle la relation chercheur/participant est médiatisée par la création d'un visuel.

[362] MCLEOD James. *Qualitative research in counselling and psychoterapy*. London : Sage, 2001, p. 104 [traduction personnelle].
[363] Le schéma est issu d'un article à paraitre en 2014 : CATOIR-BRISSON Marie Julie et JANKEVICIUTE Laura. Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en Sciences de l'Information et de la Communication.



Shéma de la relation triadique dans la recherche visuelle visuelle et participative

Ce schéma montre que les images sont au centre de la relation entre le chercheur et le participant : le chercheur se sert des images comme support d'entretien pour analyser des pratiques et des représentations. Et le participant s'exprime sur ses pratiques par le visuel et développe une analyse réflexive sur ses propres représentations. L'insertion des images dans l'entretien offre la possibilité de mener une recherche participative qui crée des situations collaboratives et nécessite l'engagement du chercheur et des participants. Cette médiation par l'image permet de faciliter la parole des participants pour co-construire les savoirs nécessaires à la compréhension de l'objet étudié, pendant les entretiens.

Enfin, nous voulons souligner que l'application de la méthode visuelle nous a permis de faire rapidement un retour vers nos jeunes participants. U. Sjöberg note que « quand on fait de la recherche du point de vue des enfants, leurs droits et leur participation dans le processus de recherche doivent être soulignés. Ce n'est pas seulement une question de protection des jeunes participants en leur promettant, par exemple, l'anonymat, mais aussi une question de réciprocité, c'est-à dire, donner quelque chose en retour aux informateurs »[364]. Les chercheurs français constatent la même chose : « Le terrain n'est pas un pillage mais une rencontre, un échange. Il n'est pas un simple don à sens unique fait par des enquêtés que nous sommes allés

[364] SJÖBERG Ulrika. Understanding Children's and Young Adolescents Media Practices : Reflections on Methodology. In *Nordic Journal of digital literacy*. 2010, vol 5, n° 1, p. 15 [traduction personnelle].

chercher et qui n'ont rien demandé. Le contre-don est constitué par cette personne qui nous a accueillis, enfants et adultes »[365].

Malheureusement, les chercheurs ne font pas souvent attention à la rétroaction envers les participants après le travail de terrain : ils envoient un document de travail qui présente les principaux résultats aux parents, aux éducateurs et aux autres adultes qui ont permis d'avoir l'accès au public étudié. La plupart du temps ce document est rédigé dans un langage académique et a peu de sens pour les enfants et les jeunes qui ont fourni les données pour la recherche et qui étaient les principaux informateurs. Donc, il faut insister sur le fait qu'en élaborant une méthodologie il est nécessaire de prévoir comment d'une façon compréhensible pour les participants nous allons présenter les résultats de la recherche. Samantha Punch[366] mentionne que des participants qui sont impliqués dans l'étude tout au long du processus de recherche doivent obtenir cette « rétroaction » du chercheur.

La présentation des résultats ne peut prendre la même forme pour les adultes et les enfants. Il faut imaginer des formes de retour possibles adaptées aux publics jeunes. Trouver le bon type et le montant d'un retour (par exemple, cartes cadeaux, des billets de cinéma, des livres etc.) dépend de l'âge des participants, du contexte, et si l'implication dans l'étude est individuelle ou en groupe. Dans le cadre de notre recherche nous avons effectué cette démarche de réciprocité organisant deux expositions aux CDI des établissements, durant lesquelles les collégiens pouvaient voir les réalisations des autres, échanger avec leurs amis et avec nous leurs idées concernant Internet reflétées dans les images exposées. Les expositions des images accompagnées par les petites fêtes d'ouverture étaient une sorte de valorisation pour notre public. Les collégiens pouvaient apprécier leurs productions visuelles affichées publiquement, voir les réalisations des autres, échanger avec les amis et avec nous leurs idées concernant les usages d'Internet reflétés dans les images exposées. Ils ont pu voir si les activités en ligne des autres étaient semblables aux leurs (« Cette image ressemble beaucoup à la mienne ! », « Moi aussi, j'ai mis *YouTube*, *Facebook* et MSN »), certains ont découvert de nouveaux sites représentés sur les réalisations (« C'est quoi Habbo ? », « Il faut que je regarde ce site »). Mentionnons que cette démarche nous a fourni quelques nuances signifiantes et utiles à l'analyse de notre objet d'étude. Ces évènements ont aussi été l'occasion de montrer les premiers résultats à la direction et au personnel des collèges qui ont accepté de nous accueillir pour réaliser notre étude dans leurs établissements.

[365] DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Idem.*, p.114.
[366] PUNCH Samantha. Interviewing strategies with young people: the 'secret box', stimulus material and task-based activities. In *Children & Society*, 2002, n° 16, p. 45-56.

Les autres apports peuvent aussi être envisagés et nous voulons les mentionner. Remarquons que les données visuelles fournies durant l'étude donnent la possibilité de communiquer les résultats de la recherche sous une forme plus attrayante pour le grand public (la réalisation d'un site Internet sur les thématiques d'éducation aux médias avec les images des collégiens est dans nos futurs projets). Notons qu'au-delà de notre objet de recherche, notre conception des méthodes visuelles participatives est proche des démarches de recherche liées à la communication pour le changement social : le participant est l'auteur de sa propre représentation et cette forme discursive visuelle peut permettre de révéler des aspects problématiques de la société. L'exposition ou la projection publique de ces visuels peut aussi sensibiliser d'autres acteurs, ce qui peut donner une capacité d'action aux participants sur leur propre environnement pour initier un changement. Nous avons soulevé l'importance de la réciprocité avec les participants, mais la réciprocité peut également être envisagée avec la communauté. Selon M. Freeman et S. Mathison, « communication avec les décideurs politiques et les politiciens, l'activisme social (organiser, faire du *lobbying*, démontrer), témoignage juridique et impulsion de la recherche participative dirigée par les jeunes sont certaines formes de ce type de réciprocité »[367]. Selon nous, l'utilisation des méthodes visuelles est particulièrement pertinente avec des publics qui ont du mal à s'exprimer par la parole, et notamment pour aborder des sujets difficiles à verbaliser. Ajoutons que les méthodes visuelles participatives sont pertinentes dans un contexte interculturel : les productions visuelles permettent de s'exprimer et facilitent la prise de parole chez des personnes venant de différentes cultures qui ne maitrisent pas la langue du chercheur. Dans ce cas, elles sont applicables non seulement avec des enfants mais aussi avec des adultes, et d'autres publics spécifiques.

Limites et difficultés

Soulignons que la démarche d'application des méthodes visuelles dans la recherche a suscité des critiques dans la communauté scientifique. Par exemple, la possibilité d'accéder aux expériences des participants et d'obtenir des données par une parole plus libre a été jugée par certains chercheurs (David Buckingham[368]) comme une forme d'empirisme naïf (angl.

[367] FREEMAN Melissa & MATHISON Sandra. *Idem.*, p. 83.
[368] BUCKINGHAM David. "Creative" visual methods in media research : possibilities, problems and proposals. In *Media, Culture and Society*, 2009, n° 31(4), 633–652 p.

naïve empiricism). Nous reconnaissons qu'au-delà des apports mentionnés, les méthodes visuelles présentent aussi leurs limites. Elles ont leurs points faibles qui ne doivent pas effrayer. Les critiques révèlent le besoin de les développer, elles sont nécessaires pour défendre la légitimation de cette approche qui est reconnue et utilisée par plusieurs chercheurs dans le monde entier.

Tout chercheur impliqué dans ce type de méthode doit se préparer à mettre en place un dispositif qui nécessite un investissement important tant d'un point de vue organisationnel que temporel. Si dans notre cas, il n'était pas difficile d'organiser la création des productions visuelles (nous avons demandé de réaliser le dessin ou le collage avec des moyens personnels à la maison), dans les autres cas la préparation et la réalisation de la démarche créative peut être plus complexe (quand on demande de faire un visuel avec nos moyens sélectionnés, durant le temps scolaire, quand on demande de réaliser des photos, des vidéos ou d'autres productions visuelles).

La méthode visuelle participative fait appel à un engagement considérable de la part du chercheur comme du participant. Cela implique de bien définir la démarche de recherche et les attentes du chercheur auprès des participants avant et pendant l'étude. Il faut ainsi que le chercheur veille à ce que les visuels soient réalisés avec rigueur, et que les participants prennent en charge les responsabilités liées à la recherche participative avec sérieux. Pour éviter le désintérêt ou d'autres comportements de ce genre, durant notre étude, nous avons essayé d'éclaircir le contrat de communication et de rappeler incessamment à nos participants le déroulement et la valeur de cette collaboration pour un projet de recherche.

Nous avons remarqué que pendant un certain nombre d'entretiens, les participants ont eu du mal à expliciter ce qu'ils ont voulu dire avec leur visuel. Pour cela nous avons dû être à l'écoute des moindres détails signifiants relevés par le préadolescent, en l'aidant à formuler ses idées, à expliciter sa démarche de création et à parler de son expérience de l'objet étudié. Notons que parfois, surtout quand les dessins et les collages n'étaient pas visuellement très riches, il n'était pas évident d'amener les jeunes participants à développer leurs réflexions sur les usages d'Internet.

La principale limite d'un point de vue méthodologique réside selon nous dans les questions soulevées par un recueil de matériaux hétérogènes. Une fois les visuels et les entretiens recueillis, le chercheur peut se demander : Que faire avec les images et les autres matériaux récoltés sur le terrain ? Et surtout comment articuler les images avec la parole dans l'analyse des données ? C'est bien à ce niveau que le chercheur peut développer une créativité

méthodologique pour créer une grille d'analyse adaptée, en fonction de ses besoins. Le chercheur peut choisir de se focaliser sur l'analyse des entretiens en privilégiant la fonction d'« élicitation » des méthodes visuelles, comme c'est souvent le cas dans le contexte anglo-saxon. C'est la démarche d'analyse que nous avons choisie pour notre thèse, et que nous allons développer dans le sous-chapitre suivant.

Nous voulons relever le fait que les images produites par nos participants contiennent des significations intéressantes à creuser. Il est intéressant d'étudier les signes qui y sont présents et leur signification. Nous y voyons les influences de la culture visuelle d'aujourd'hui, des emprunts et la symbolique de l'espace numérique. Nous y retrouvons des véritables exemples des pastiches qui remplissent plusieurs fonctions : de mémoire, d'humour et d'hommage. Ces productions visuelles réunissent un ou plusieurs de ces critères, même l'ironie et la dérision. Les visuels comportent les marques de l'esthétique numérique, par exemple, les différents types de la calligraphie ou la composition, autrement dit la mise en page, des différents détails sur l'écran vide d'ordinateur portable en papier. Certaines ne produisent que des logos, les autres se distinguent par les écritures, les citations, les slogans. Il y a aussi des réalisations entièrement dessinées. Notons qu'un nombre important de participants ont utilisé la métaphore dans leurs visuels. Expliqués ensuite durant l'entretien, ces éléments nous ont fournit des informations intéressantes. Notons que les dessins et les collages des préadolescents expriment un ensemble d'idées ou de pensées qui sont des représentations de leur relation avec Internet. Ces symboles reposent sur une association d'idées ou de valeurs propre à chaque participant. Nous voulons souligner également le fait que le chercheur peut choisir d'exploiter davantage les visuels créés en s'appuyant sur l'analyse formelle des images par les participants (choix techniques et esthétiques de réalisation), dans la lignée des travaux en anthropologie visuelle tels qu'ils se sont notamment développés en France[369].

1.3.4. Analyse des données

Les données, que ce soit sous la forme de retranscriptions des interviews, de notes de terrain, d'images, de différents documents etc., ou la combinaison de ceux-ci, doivent faire sens. Alors comment les analyser ? Commet faire l'interprétation des données prises auprès des préadolescents, surtout quand nous avons un mélange des données visuelles et textuelles ?

[369] Nous pensons en particulier au film « Chroniques d'un été » (1961) de Jean Rouch et Edgar Morin, ou encore aux travaux de Marc-Henri Piault et Jean-Paul Colleyn.

Par où commencer ? Quels sont les principes d'une telle analyse ? Bien qu'il y a un certain nombre de ressources sur l'utilisation de méthodes créatives et visuelles dans la recherche avec les publics jeunes, nous avons constaté qu'il y en a moins sur l'analyse des données fournies par cette sorte de méthodologie.

Dans notre thèse nous avons choisi d'effectuer une analyse thématique des entretiens menés à l'aide des productions visuelles des participants. Également, nous nous sommes servie de ces images pour nuancer certains aspects de notre objet. Notons que l'absence de grille d'analyse pour l'interprétation des images faites par le public étudié amène à chercher des solutions propres à chaque recherche. Le chercheur doit donc créer ses propres outils d'analyse en tenant compte à la fois de la variété des visuels, de la parole des participants et de la problématique de la recherche. L'analyse de la production visuelle par le participant est au centre de notre méthodologie. Il faut cependant préciser que l'analyse du rapport complexe entre ce que les participants produisent visuellement et ce qu'ils en disent nécessiterait sans doute de forger des outils nouveaux (sémiotiques et anthropologiques) pour aller plus loin dans l'analyse du rapport entre le visuel et le verbal.

Notons que les deux parties de la thèse qui vont suivre reflèteront les résultats de notre étude. La deuxième partie de la thèse sur les contextes d'usages d'Internet sera basée uniquement sur l'analyse de contenu des entretiens. La troisième partie de la thèse sera également basée sur l'analyse des données textuelles mais nous l'enrichirons par quelques études de cas présenté dans le premier chapitre. Pour rythmer la lecture et illustrer comment l'articulation entre l'image et la parole a permis de recueillir les données sur les thématiques diversifiées, les chapitres suivants de cette partie comporteront les productions visuelles de nos participants.

Stéphanie Abrial et Séverine Louvel font la distinction entre l'analyse de discours et l'analyse de contenu. Quant à l'analyse de discours qui, selon les chercheuses, s'inscrit principalement dans le champ de la sociolinguistique, « il s'agit […] de rendre compte d'un discours en observant les règles de la narration, du dialogue, de la description »[370]. Pour elles, « l'analyse de contenu se concentre sur les contenus thématiques et/ou séquentiels des supports de communication. Il ne s'agit pas d'observer ses règles de construction mais d'en faire ressortir les principaux thèmes, leur récurrence, leur association, leur imbrication dans

[370] ABRIAL Stéphanie et LOUVEL Séverine. Analyser les entretiens. In BRÉCHON Pierre. *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives.* Grenoble : PUG, 2011, p. 65.

les différents contextes d'énonciation »[371]. Pour étudier notre objet nous avons fait l'analyse de contenu. Nous l'avons réalisée par certaines étapes qui nous ont permis de passer des donnés aux connaissances. Mise en forme des entretiens, découpage, codage, interprétation, rédaction… Il s'agissait d'un travail long et rigoureux à effectuer.

La première démarche est une retranscription des entretiens qui « permet « d'entrer » dans les entretiens, de s'en saisir et d'accéder à une forme première de connaissance de la réalité sociale observée »[372]. Nous avons fait la retranscription intégrale des entretiens de notre étude (46 entretiens). Notons qu'en effectuant l'analyse de contenu, il est possible de ne pas retranscrire et de se contenter d'écouter les enregistrements. Évidement, cette façon de procéder ne permet pas un travail d'analyse de contenu solide et approfondi. Nous avons déjà mentionné que pour enrichir notre analyse nous avons utilisé les données recueillis pendant notre pré-étude. Nous n'avons pas effectué une retranscription intégrale de ces 18 entretiens mais une retranscription partielle : nous avons retranscrit les passages qui étaient signifiants pour nuancer certains aspects des usages d'Internet chez les préadolescents.

Pendant la retranscription des entretiens nous avons porté notre attention sur le respect de l'anonymat et de la confidentialité pour protéger l'identité des jeunes participants et pour ne pas faire figurer certaines informations, trop révélatrices ou personnelles. Nous n'avons pas changé leurs prénoms mais, comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne fournissons pas les noms exacts de collèges. Dans la thèse, en citant les préadolescents nous ne donnons que leurs prénoms, leur sexe et leur âge, variables qui restent signifiantes par rapport à notre approche et notre problématique de la recherche.

Une fois les entretiens retranscrits, nous sommes passée à la « lecture flottante »[373] afin de nous approprier notre corpus. C'est durant cette lecture que nous avons pris connaissance de tout notre corpus et nous avons eu les premières impressions sur les pistes d'analyse. Nous avons lu les transcriptions crayon en main et nous avons souligné les passages, les expressions, les mots clés, les détails signifiants et intéressants vis-à-vis notre objet d'étude. Nous avons ajouté des commentaires, des notions ou des noms d'auteurs des lectures que nous avions effectués avant et pendant la réalisation de notre étude. Cette

[371] *Ibid.*
[372] ABRIAL Stéphanie et LOUVEL Séverine. *Op. Cit*., p. 69.
[373] BARBILLON Enrick et LE ROY Jeanne. *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse.* Paris : Enrick B. Éditions, 2012, p. 49.

démarche nous a permis de connaitre l'ensemble de donnés recueillis, de cette manière nous avons cherché à « définir sa tonalité d'ensemble »[374].

Selon Enrick Barbillon et Jeanne Le Roy, « l'analyse de contenu permet ainsi de repérer des régularités dans l'ensemble des entretiens, d'observer des corrélations, de repérer des indicateurs qui permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ »[375]. Après avoir connu notre corpus, nous avons passée à l'étape de définition des catégories, plus précisément des codes thématiques qui ont émergé à la lecture continue de notre corpus. Nous les avons définis de façon inductive à visée exploratoire. Nous avons voulu d'effectuer une analyse en profondeur, de découvrir les thématiques importantes pour nos participants.

Ensuite, nous avons fait l'analyse thématique horizontale en cherchant des corrélations explicatives. A l'inverse de l'analyse thématique verticale qui s'intéresse à la façon dont chaque sujet structure son discours, l'analyse thématique horizontale permet d'observer chaque thématique de manière transversale à tous les entretiens. L'analyse thématique cherche une cohérence thématique inter-entretiens. Nous avons remarqué que deux grandes thématiques se dessinaient dans notre corpus : contextes et nature des usages d'Internet. Nos catégories avaient des sous-thèmes (espaces, temporalités, acteurs et communication, identité, pratiques culturelles et médiatiques, jeux, recherche d'information) dont l'analyse a ensuite formé les chapitres de deux parties suivantes de notre thèse. Notons qu'à chaque sous-thème nous avons attribué des mots clés qui ont facilité l'orientation dans notre corpus. Suite à cette démarche, en travaillant entretien par entretien, nous avons fait le découpage des extraits des entretiens par sous-thèmes et nous les avons classés dans les fichiers par thèmes.

Enfin, il nous est resté à assembler ces extraits, trouver la logique d'analyse qui répond à notre problématique, apporter notre point de vue, l'enrichir avec nos lectures. Notre objectif était de faire un compte rendu de notre étude et pour cela nous avons choisi le *modèle scientifique* qui « privilégie un ton objectif où le passage à l'écrit est un exercice de transposition des résultats »[376]. Durant la rédaction de cette analyse nous avons porté beaucoup d'attention à la clarté et nous avons décidé de le faire en citant abondamment nos participants. Pour nous, les citations sont des éléments de preuve qui apportent la véracité au récit, renforcent la plausibilité de faits et des significations. Nous avons privilégié le langage naturel des préadolescents pour fournir les résultats de notre étude dans leur perspective.

[374] BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Op. Cit*., p. 206.
[375] BARBILLON Enrick et LE ROY Jeanne. *Op. Cit.*, p. 49.
[376] BARBILLON Enrick et LE ROY Jeanne. *Idem.*, p. 60.

Notre choix de fournir un grand nombre d'extraits des entretiens n'était pas fortuit. Selon nous, les citations illustrent notre analyse, ils étayent des interprétations, aident à renforcer « l'expressivité du texte sociologique »[377]. Nous avons trouvé que les citations rendaient des résultats de recherche plus parlants et plus vivants. Dans la lignée d'étude anthropologique, nous avons eu pour but d'instaurer chez le lecteur une identification directe avec le public étudié. Les verbatims des participants sont très fréquents dans notre thèse. Pour cette raison nous avons décidé de ne pas fournir les retranscriptions intégrales des entretiens en annexes.

Selon S. Béaud et F. Weber, « écrire, ce n'est pas « improviser », jeter sur le papier dans la hâte et l'effervescence des formules géniales, mais c'est avant tout *travailler* »[378]. La chercheuse parle des exigences (rigueur, clarté, simplicité, logique) dans la rédaction d'analyse des données. Selon elle, il ne s'agit pas d'un travail littéraire sur les mots ni d'un travail philosophique sur les idées mais d'un travail scientifique sur des données que le chercheur lui-même a produit. Rédiger, c'est à la fois expliciter les détails et relier par un raisonnement ces mêmes détails. Pour trouver ce raisonnement nous avons fait des allés retours permanents dans nos corpus et nos notes de lecture. Le corpus nous a fait découvrir les thématiques et les aspects qui nous ont poussés de lire incessamment les nouvelles sources, de chercher les bonnes notions à explorer. C'est pour cela que notre texte a la structure suivante : on y retrouve des verbatims des collégiens, leur analyse que nous avons effectué en parallèle avec nos lectures des ouvrages sur les thématiques liées aux usages numériques des publics jeunes.

Pierre Bréchon prétend que « l'interprétation est une pratique artisanale qui n'est pas complètement codifié et codifiable »[379]. Selon lui, analyser des entretiens, c'est toujours être confronté à une grande diversité de points de vue. Bien évidement, c'était aussi notre cas et nous nous sommes confrontée à l'exercice quand il fallait distinguer les tendances dans la quantité signifiante des particularismes. C'est à l'aide des notions, fil conducteur de l'analyse, que nous avons trouvé les solutions pour l'analyse logique de données. Dans notre thèse le principe suivant guidait la rédaction : « le terrain ne doit pas disparaître sous les concepts

[377] BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *Idem.*, p. 112.
[378] BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Idem*., p. 240.
[379] BRÉCHON Pierre. Interpréter les entretiens non-directifs. In BRÉCHON Pierre. *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives.* Grenoble : PUG, 2011, p. 96.

mais, au contraire, les concepts doivent éclairer le terrain et rendre justice aux cas singuliers »[380].

A. Blanchet et A. Gotman rappellent qu'« une analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension), être fidèle (ce qui est vérifiable par le multicodage) et auto-suffisante (sans retour nécessaire au corpus) »[381]. Tout au long de la rédaction de notre analyse nous avons essayé d'extraire le sens des verbatims et de produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche.

Conclusion

Appréhender les usages d'Internet en globalité avec l'approche anthropologique

Les TNIC se différencient des autres appareils domestiques par la complexité de leurs modes opératoires et l'étendue de la gamme d'usage qu'ils permettent. Ils provoquent des changements et des mutations qui se manifestent dans la société et touchent les différents secteurs de la vie. C'est pour cette raison que les études sur leurs usages intéressent des chercheurs venants de disciplines très variées et deviennent de plus en plus nombreuses et multidimensionnelles. Le panorama d'étude présenté dans le premier chapitre de cette partie met en évidence comment l'intégration de dispositifs variés dans les sphères privées et publiques contribue à développer des programmes de recherche dans le but de mieux saisir et comprendre ces phénomènes chez les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes. Il dévoile l'incrustation massive et signifiante des technologies dans la vie quotidienne de ces publics et met l'accent sur la variété de problématiques étudiées par les chercheurs venant des disciplines diversifiés. En analysant ces recherches nous nous rendons compte que les chercheurs dans les études récentes ont tendance à analyser les différents aspects en profondeur. Cela justifie notre ambition d'englober la nature variée des usages durant l'étude de notre propre recherche.

Quant à notre positionnement, nous nous intéressons à la réalité des usages d'Internet chez les préadolescents : « Il s'agit de prendre du recul par rapport à ses propres convictions, de préférer la réalité, même difficile ou complexe à appréhender, voire décevante, à des illusions confortables ou à des simplifications abusives »[382]. Pour cette raison nous

[380] BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Idem*., p. 227.
[381] BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *Idem*., p. 93.
[382] GEORGE Eric. *Op. Cit.*, p. 26.

privilégions l'approche microsociologique, une perspective constructiviste, qui attribue un rôle important au quotidien des usages et à la figure d'usager actif. Nous nous intéressons non seulement à la nature des usages mais aussi au cadre, plus précisément aux contextes, dans lequels ces usages se construisent. Nous choisissons d'effectuer notre recherche dans la lignée d'anthropologie de la communication pour comprendre la relation entre les préadolescents et Internet, de leur perspective, d'étudier leurs propres représentations.

E. George note que « dans une perspective critique, il importe de toujours situer les études sur les usages dans le temps long et ce même si les observations portent sur une durée très courte afin de repérer ce qui relève de la reproduction de l'existant et de la production en tant que telle. Mais il faut aussi savoir que les études à long terme ne peuvent pas non plus se suffire à elles-mêmes à cause d'un manque de finesse concernant des situations précises »[383]. Dans notre recherche cette finesse est centrale. Avec cette posture nous voulons nous rapprocher de la notion de culture numérique et nous soutenons l'idée de J. Denis[384] selon lequel l'usage même des technologies peut être pensé comme producteur de culture, plus précisément de culture numérique.

Connaître et maîtriser le public des préadolescents

Le deuxième chapitre de cette partie dévoile l'une des premières démarches de notre recherche centrée sur la découverte du public et dans lequel nous avons essayé de définir les préadolescents, ce qui n'était pas un exercice facile. Nous avons constaté la fluidité de ce terme qui détermine le passage complexe, ambigu, intermédiaire, de l'enfance à l'adolescence. Du point de vue psychologique, nous avons découvert que c'est une ligne d'intrication, d'identité et d'empiètement, d'altérité et d'émancipation, manifestant une hétéronomie et une autonomie, des points communs et des traits spécifiques des préadolescents par apport aux adolescents, aux jeunes, voire aux adultes. Et du point de vue sociologique, c'est donc l'âge de l'expérimentation des manières d'être ensemble, l'âge où se cultivent les plaisirs de la rencontre et de la socialisation.

Après avoir défini et caractérisé le public étudié, nous avons abordé les aspects importants que le chercheur doit prendre en compte avant d'entrer sur le terrain et en se confrontant avec le public des préadolescents. La première expérience sur le terrain que nous avons vécu durant notre pré-étude ainsi que l'analyse des différentes recherches sur ces publics nous ont aidés à délimiter la recherche avec les préadolescents. L'idée principale de

[383] GEORGE Eric. *Idem..*, p. 55.
[384] DENIS Jérôme. *Op. Cit.*, p. 14.

cette étape était de démontrer que dans notre recherche nous considérons le préadolescent comme un acteur social dont la parole peut être recueillie, analysée et faire sens. Car dans notre étude définitive nous avons voulu aller au plus près des préadolescents, aborder leur expérience des usages d'Internet et découvrir une réalité exprimée de leur point de vue : mettre à jour en quelque sorte la réalité préadolescente vue par les préadolescents eux-mêmes.

La distinction des spécificités du travail sur le terrain nous a aidée à réfléchir sur les nuances que la recherche auprès des préadolescents contient et à nous préparer à l'étude définitive avec un public particulier. Le grand intérêt que nous avons porté dans ce chapitre aux méthodes de travail avec les jeunes participants, ainsi qu'à l'application de plusieurs méthodes avec le public durant notre pré-étude, illustre les efforts que nous avons fournis pour mûrir la réflexion et choisir l'approche et la stratégie méthodologique pour notre recherche.

Construire l'objet étudié de manière souple et progressive

Le protocole de la recherche présenté dans le troisième chapitre de cette partie nous a permis d'aborder notre terrain, notre méthode et le déroulement de notre étude. Nous avons expliqué comment nous nous sommes investi dans notre étude, comment nous avons conçu, préparé, conduit notre enquête de terrain.

Ici, nous avons parlé de nos deux contextes d'étude et des modalités d'investigation que nous avons appliquée pour rencontrer et étudier les préadolescents de deux collèges. Nous avons présenté la relation entre nous et nos participants que nous trouvons particulièrement importante à la réalisation de la recherche auprès de ce public. Ensuite, une partie de sous-chapitre était consacrée pour la présentation du courant des *Visual methodologies* anglo-saxonnes. Nous avons surtout évoqué un axe de ce courant, les méthodes visuelles participatives, en présentant les études qui nous ont inspiré dans le choix de la méthode pour notre propre recherche. Puis nous avons présenté les démarches de notre étude : création des productions visuelles par les participants et la technique « dessin/collage élicitation » avec laquelle nous avons menée nos entretiens. La relation entre l'image et la parole était abordé à deux niveaux : celui de participant et celui de chercheur. Nous avons également distingué les apports, les limites et les difficultés de notre conception méthodologique. Et nous avons terminé avec la présentation des pistes que nous avons suivie dans l'analyse des données récoltées.

En s'exprimant sur l'implication du chercheur de terrain, S. Béaud et F. Weber notent : « Vous ne sortez pas inchangé, voire indemne, d'une enquête. Vous pouvez en être transformé : vous verrez ensuite les choses et les personnes autrement »[385]. Nous voulons juste approuver cette idée et souligner que le travail sur le terrain nous a appris beaucoup de choses. Nous avons surtout compris que l'instauration d'une relation ouverte d'écoute et de dialogue était le principe d'investigation réussie : pour des données riches et diversifiées sur notre objet étudié il s'agissait « d'accéder à la géographie et à la subjectivité de l'autre »[386]. Aujourd'hui nous avons une vision différente de ce qu'est l'étude anthropologique. Avant de nous y rendre nous avons beaucoup lu sur des règles d'enquête, nous avons noté des conseilles, nous avons étudié des expériences diversifiées pour savoir à quoi ressemble une telle étude. Cette préparation était utile mais nous avons constaté que c'est sur le terrain que nous avons compris la complexité de cette démarche de recherche et nous avons créée notre propre manière de faire du terrain. « L'enquête s'apprend en se faisant, d'une manière sinueuse et chaotique. L'enquêteur ne cesse d'explorer différentes voies qui se révèlent être parfois des impasses ou des chemins de traverse. Ce n'est qu'après de longs détours qu'il retombe sur ses pieds »[387].

Nous proposons maintenant de découvrir l'analyse des données recueillies sur le terrain.

[385] BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Idem.*, p. 13.
[386] PLANTARD Pascal et TRAINOIR Marianne. *Op. Cit.*, p. 183.
[387] BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Idem.*, p. 9-10.

Deuxième partie. Contextes d'usages d'Internet

Introduction

En décrivant notre approche pour étudier les usages d'Internet chez les préadolescents, nous avons évoqué le fait qu'en les analysant il est nécessaire de tenir compte de l'ensemble des pratiques quotidiennes des usagers. Les usages d'Internet ne peuvent pas être isolés de leur contexte, de leur cadre temporel et physique. Donc, avant de passer à l'articulation fine et nuancée des usages d'Internet chez les préadolescents, dans cette partie de la thèse nous analyserons leurs contextes. Cette analyse pousse à scruter les « réalités familiales » de notre public : tactiques spatiales et temporelles, modèles et postures relationnelles que le préadolescent applique pour avoir accès à Internet ou au moment où il y surfe. Dans cette partie de la thèse nous allons présenter les principaux lieux de connexion à Internet, les temporalités des usages d'Internet et les relations avec les différents acteurs qui se forment autour et durant les activités en ligne chez le public étudié.

Dans le cadre de cette partie, une série d'interrogations est à poser : Quels sont les espaces où les collégiens surfent sur Internet ? Comment les préadolescents questionnés les caractérisent-ils ? Quelles sont les particularités des usages d'Internet dans ces espaces ? Comment les usages d'Internet établis depuis la sphère domestique s'insèrent dans le quotidien des préadolescents ? Quelle est la durée des connexions, leurs rythmes : leurs horaires et la fréquence ? Est-ce que les préadolescents d'aujourd'hui sont vraiment « accros » à Internet ? Quelle est la position des parents vis-à-vis des temporalités des actions numériques ? Comment Internet modifie-t-il les relations entre parents et enfants ? Entre fratrie ? Quelles stratégies les préadolescents appliquent-ils pour protéger la vie numérique des différents membres de la famille ?

2.1. Espaces

Pendant notre étude nous avons remarqué que le spectre d'espaces où les préadolescents accèdent à Internet est très vaste. Certains espaces indiquent le lieu (domicile, collège, cybercafé, restaurant etc.), d'autres espaces sont nomades parce qu'ils sont produits par des supports, c'est-à-dire par le téléphone et l'ordinateur portable. L'étude a montré que la plupart du temps les usages d'Internet des préadolescents se produisent dans la sphère privée.

La quasi-totalité des connexions s'établit à la maison où les jeunes trouvent plus de liberté, de tranquillité et de calme. L'analyse des entretiens nous conduit à la découverte de plusieurs significations anthropologiques de la sphère privée, qui illustrent les différentes dimensions de l'environnement des usages d'Internet chez les préadolescents. Elles sont directement liées aux temporalités et aux acteurs qui agissent sur la relation entre le jeune et Internet. Pour cette raison, tout d'abord nous aborderons brièvement les espaces d'Internet moins fréquents (l'école, les espaces publics et les espaces « nomades ») et ensuite, nous nous orienterons vers les espaces privés qui permettront d'organiser en continuité les chapitres suivants sur les temporalités et les acteurs de la sphère domestique.

2.1.1. Internet au collège

Manque et besoin de cours interactifs

Comme nous l'avons déjà mentionné, les préadolescents questionnés se connectent majoritairement et prioritairement de leur domicile. Mais il leur arrive d'aller sur le web depuis des espaces publics, le plus souvent au collège. Il s'agit tout d'abord des cours d'apprentissage qui se déroulent dans les salles d'informatique. D'après les collégiens questionnés, ce sont surtout les professeurs de technologie qui intègrent les activités sur l'ordinateur et sur Internet dans leurs cours. Le plus souvent ils proposent aux jeunes adolescents différents exercices en ligne. Ils vérifient aussi leurs compétences en informatique :

> *C : Le prof de techno nous prépare des questions et on doit trouver les réponses sur Internet.*
> *R : Hier, par exemple, on était sur laposte.fr et il fallait créer un compte pour avoir une adresse email. Mais on avait déjà tous nos adresses email. C'était juste pour valider la compétence, je crois...*
> ***Rachel, fille, 13 ans, et Clément, garçon, 14 ans***

Nous nous sommes renseignée sur le nombre d'ordinateurs possédés par les deux collèges où nous avons effectué notre étude. Au collège A il y avait une salle d'informatique avec 15 ordinateurs fixes que les professeurs réservent quand ils en ont besoin, une classe mobile avec 15 ordinateurs portables pour les professeurs de sciences et deux salles de technologie équipées chacune de 15 ordinateurs fixes qui servaient uniquement aux professeurs de technologie. Donc, au total il y avait 60 ordinateurs qui étaient reliés à Internet et qui étaient utilisés par les élèves pendant les cours. Au collège B la situation était différente. Ici, dans le bâtiment 1 (classes de 6ème et de 5ème) il n'y avait pas de salle d'informatique et dans le bâtiment 2 (classes de 4ème et de 3ème) il n'y avait qu'une seule salle

d'informatique avec une vingtaine d'ordinateurs. Effectivement, la salle d'informatique n'était utilisée que par les professeurs qui mettaient des exercices en ligne pour leurs élèves ou leur faisaient faire des recherches pendant les cours. Donc, nous pouvons constater que les établissements ne sont pas équipés au même rythme et que les possibilités de mener les cours dans les salles d'informatiques sont différentes dans les deux collèges étudiés.

Les programmes variées d'éducation aux médias[388] lancés au niveau national par les organismes publics (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI)[389], Commission Famille, Éducation aux médias etc.) et au niveau européen (Commission Européenne, Unesco) accordent une place importante aux TIC dans les écoles, particulièrement à Internet qui est traité comme un support pédagogique efficace à destination de tous les enseignants. Pendant les cinq dernières années plusieurs études ont été réalisées, et différents outils pédagogiques et plateformes en ligne ont été proposés aux éducateurs. Le rôle de l'école vis-à-vis de tous les nouveaux supports numériques est souligné, « aussi sa capacité à s'approprier et à intégrer, en puisant dans son environnement immédiat, tout ce qui contribue à la formation de base des enfants et des adolescents qui lui sont confiés – pour en transformer, en élargir, en cultiver l'usage et le faire ainsi servir à une meilleure intelligence du monde »[390]. Le but des programmes et des projets[391] est d'aider chaque élève et citoyen à acquérir une culture de l'information et des médias qui lui est nécessaire.

Pendant notre étude nous avons demandé aux collégiens si les professeurs d'autres disciplines que la technologie intégraient dans leurs cours des travaux sur Internet. D'après les élèves, ce sont les professeurs de langues, d'histoire, de SVT qui de temps en temps mènent

[388] « Toute démarche visant à permettre à l'élève de connaitre, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de medias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent » (Source : portail *Éducnet* du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur : http ://www.educnet.education.fr/dossier/education-aux-medias/notion/inspection-generale (Consulté le 17 janvier 2012)).

[389] Le CLEMI est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français depuis 1983. Il a pour mission d'enseigner aux élèves une pratique citoyenne des médias.

[390] *L'éducation aux médias. Enjeux, états des lieux* [rapport réalisé par l'Inspection générale de l'éducation nationale et par l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche], août 2007, p. 9. Disponible sur : http ://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf (Consulté le 17 janvier 2012).

[391] Voir, par exemple, le dossier *Espaces numériques de travail : quels usages dans l'enseignement ?* (2010) préparé par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Il présente un panorama des usages, illustré par des témoignages d'enseignants - la plupart en vidéo - et des exemples de scénarios pédagogiques dans différentes disciplines. Disponible sur : http ://eduscol.education.fr/dossier/espaces-numeriques-de-travail (Consulté le 17 janvier 2012).

leurs cours avec différentes activités sur Internet. Mais les préadolescents, surtout les élèves du collège B, nous ont affirmé que ces cours étaient rares et qu'en général leurs cours étaient plutôt d'ordre traditionnel, et peu dynamiques. Ils ont exprimé l'envie d'avoir davantage de cours préparés à l'aide des nouveaux outils informatiques adaptés à leur génération :

> *J : Moi, j'aimerais bien qu'en chimie et en physique le prof mette des cours sur Internet, sur le site du collège. C'est rare que les profs mettent quelque chose pour nous sur Internet, qu'ils nous proposent de travailler sur Internet en classe.*
> *D : On aimerait bien, on est d'une autre génération...*
>
> ***Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles***

Le commentaire de Diana fait apparaître une caractéristique importante de la jeune génération. Nous voyons que les préadolescents eux-mêmes reconnaissent leur appartenance à une « autre génération » marquée par un attachement fort aux outils numériques. Ils utilisent leur propre mot « geek » et le définissent de la manière suivante :

> *I : Et c'est pour ça vous êtes « GEEK », comme tu l'as mis sur l'image.*
> *A : Oui, « GEEK », ce sont nous, ceux qui aiment l'ordinateur, l'écran, la télé, le portable. C'est notre génération qui est tout le temps sur Facebook. Génération numérique.*
>
> ***Amélie, fille, 12 ans***

Le commentaire d'Amélie ouvre un grand débat sur la passion des nouvelles technologies et des nouveaux services en ligne chez le public de jeunes adolescents. La fille désigne des objets privilégiés par les *geeks*. Elle parle des routines d'attachement aux activités numériques que les préadolescents pratiquent très fréquemment. Sa réponse révèle l'introduction des objets médiatiques de manière massive et significative dans le quotidien d'un préadolescent. Ici, nous faisons référence au terme de « screenagers » utilisé par Douglas Rushkoff dans son ouvrage *Playing the Future : Lessons in Chaos from Digital Kids*[392]. Déjà en 1997, l'auteur emploie ce terme pour souligner la passion des écrans chez les jeunes.

Nous pouvons aussi revenir sur la réponse de Rachel, citée au début de cette section, qui rejoint les remarques ci-dessus sur le même aspect. La préadolescente mentionne que tous les élèves dans la classe avaient déjà leur adresse email et que l'exercice de création d'une boîte mail fait durant le cours de technologie n'était qu'une validation de compétence et non pas un apprentissage. Ceci démontre leur intérêt pour l'innovation et le développement rapide du savoir-faire informatique en milieu juvénile.

L'appropriation facile des différents outils technologiques, la bonne maîtrise de plusieurs interfaces numériques et leur intégration dans la gestualité quotidienne, ne sont que

[392] RUSHKOFF Douglas. *Playing the Future : Lessons in Chaos from Digital Kids.* New York : Riverhead Trade, 1999, 305 p.

quelques caractéristiques de cette « génération numérique » qui a le lien direct avec l'objet de notre recherche et qui sera abordée tout au long de notre thèse.

Lors de notre étude au collège A nous avons assisté à un cours de français (classe de 5ème) qui s'est déroulé dans la salle d'informatique. Nous avons pu observer la leçon et voir comment Internet peut être intégré au travail scolaire. A l'aide d'Internet les collégiens devaient répondre à un questionnaire préparé par le professeur. Nous nous sommes aperçue que les collégiens étaient surveillés pendant le cours: ils devaient rester sur le même site indiqué par le professeur et les autres activités en ligne étaient strictement interdites. Le questionnaire « Situer le contexte d'apparition du *Roman de Renart* » avait pour but de faire connaître un recueil de récits médiévaux français des XIIe et XIIIe siècles ayant pour héros des animaux agissant comme des humains. En lisant les petits textes, en écoutant et en regardant des vidéos courtes et des illustrations sur le site[393] de la Bibliothèque nationale de France (BnF), les collégiens devaient répondre par écrit à différentes questions sur le contexte, les œuvres littéraires, leurs auteurs et leurs personnages etc. Nous avons remarqué un grand intérêt du côté des jeunes adolescents pour cette sorte d'exercices : concentrés sur les écrans d'ordinateurs les collégiens ont navigué sur le site et ont rempli avec succès le questionnaire. Certains élèves discutaient entre eux, partageaient leurs écouteurs pour pouvoir écouter des extraits sonores, d'autres aidaient ceux qui n'arrivaient pas à trouver des réponses ou des textes dans les différentes rubriques. Nous avons vu que les exercices en ligne aident non seulement à découvrir les informations d'une façon plus attractive mais aussi encouragent le contact, la communication et l'échange parmi les élèves autour d'une thématique proposée. Nous avons pu voir qu'Internet favorise l'activité et enrichit la panoplie des outils de l'enseignant. Dans ce cas, Internet est un outil de travail et sert aux élèves à apprendre, à accomplir une tâche demandée par le professeur. Nous avons pu constater que la majeure partie des collégiens se déplaçaient facilement sur le site, qu'ils reconnaissaient des icones et des zones actives, cliquaient dessus. Les usages d'Internet pendant le cours avaient un but pédagogique, ils ont été limités, restreints et surveillés. Les collégiens ne pouvaient pas naviguer au gré de leurs envies. Cette expérience encore une fois illustre le niveau élevé des

[393] Le site internet mentionné, c'est une exposition virtuelle en ligne de la BnF qui propose un parcours à travers les manuscrits enluminés, s'attardant sur les animaux de la Bible, les bestiaires et encyclopédies, l'univers des fables et de la satire, etc. Le dossier approfondit l'image de l'animal au sein des manuscrits à travers des illustrations exceptionnelles. Des feuilletions permettent « d'entrer » dans quelques manuscrits comme *le Livre de chasse de Gaston Phébus, le Grand traité de Fauconnerie, le Livre des oiseaux*, etc. Jeux et ateliers pédagogiques complètent ce site et offrent aux enseignants plusieurs pistes : le Roman de Renart et l'univers des fables, le bestiaire ou le rôle moralisateur d'un univers d'animaux conçus à l'image des hommes ainsi que les animaux hybrides et autres animaux fabuleux. Disponible sur : http ://expositions.bnf.fr/bestiaire/index.htm (Consulté le 27 janvier 2012).

compétences informatiques des jeunes générations et soulève le besoin d'outils pédagogiques interactifs nécessaires pour éduquer les collégiens d'aujourd'hui.

Restrictions et limites au CDI

Dans le cadre du collège, c'est au CDI que l'accès à Internet est plus facile. Les élèves y ont davantage de liberté ; ils y viennent pendant les récréations et les heures de permanence. Nous avons pu voir qu'au CDI du collège A il y avait huit ordinateurs branchés à Internet. Lors de notre étude l'administration du collège a planifié d'installer deux postes supplémentaires pour les élèves. Au collège B il y avait quatre postes d'élèves dans un CDI, et cinq postes d'élèves dans un autre CDI, donc neuf postes au total. Dans ce collège, au premier CDI les élèves ont un accès limité à Internet dans la mesure où ils doivent demander à une documentaliste en fonction de ce qu'ils veulent faire, et au deuxième CDI les collégiens peuvent s'installer devant l'ordinateur quand ils veulent, mais l'accès à Internent est sécurisé par un filtre.

Lors de notre étude nous nous sommes aperçu que ce sont surtout les collégiens des classes de 6ème et de 5ème qui, pendant les récréations et les heures de permanence, viennent jouer à des petits jeux ludo-éducatifs autorisés par les documentalistes.

> *I : Et quand tu viens au CDI, tu fais quoi sur Internet ?*
> *G : Je viens pour faire des jeux. On a le droit de jouer à des jeux pédagogiques.*
> *I : Et tu les aimes ?*
> *G : Oui, il y en a surtout un que j'aime bien. On est sur une palette vierge et on doit construire son parc d'attractions dessus, après on peut construire sa ville, avoir l'électricité. Il y a des quizz, il faut répondre pour gagner de l'argent...*
>
> ***Guillaume, garçon, 11 ans***

Ils profitent du fait que les amis sont à coté pour faire des activités ludiques qui nécessitent une réflexion commune. C'est le cas d'un jeu interactif « Europa Go »[394] très souvent mentionné par les collégiens lors de nos entretiens.

> *I : Je vois sur ton dessin « Europa Go ! ». C'est un jeu ?*
> *L : Oui, c'est ça on joue avec mes copines ici, au CDI. Parce que jouer à ça toute seule, c'est pas très amusant, il faut jouer à plusieurs...*
>
> ***Loriane, fille, 13 ans***

Durant notre étude dans les collèges, plus précisément au CDI des classes de 6ème et de 5ème du collège B, nous avons remarqué que juste après la sonnerie de la récréation les

[394] Le site des jeux interactifs destinés aux enfants de 10 à 14 ans a pour but les informer sur l'Europe en s'amusant. Crée par la Commission Européenne, le site est disponible en 11 langes et présentent 10 jeux interactifs. Il a pour objectif d'aider les jeunes européens à en apprendre plus sur l'Europe : position géographique, hymnes de pays, monuments et quartiers de villes européennes, langues, drapeaux etc. Les élèves peuvent se créer un nom d'utilisateur et un mot de passe qui leur permettent de sauvegarder leurs scores et leurs jeux. Disponible sur : http://europa.eu/europago/welcome.jsp (Consulté le 27 janvier 2012).

collégiens venaient en courant au CDI pour être le premier et avoir une place. De petites disputes surgissaient parmi les volontaires et l'intervention des documentalistes était nécessaire pour régler ces petits problèmes : les collégiens devaient soit partager l'ordinateur, soit laisser la place à un élève qui venait rarement au CDI. Nous avons remarqué que c'était les mêmes élèves et très souvent les plus jeunes qui passaient les récréations à jouer à de petits jeux ou à regarder des images. Pendant les récréations les collégiens plus âgés se rendaient dans la cour du collège. Durant nos entretiens ces élèves nous ont expliqué qu'ils préféraient se connecter sur Internet à la maison où ils jouissent d'une plus grande tranquillité et d'une plus grande liberté :

I : Et est-ce que vous utilisez Internet quelque part ailleurs ? Par exemple, ici, au CDI, au collège ?
S : Moi, je l'ai déjà utilisé une fois ici...
I : Pourquoi une seule fois ?
S : Parce que je me sens mieux chez moi.
L : Pareil.
I : Parce qu'ici il y a beaucoup de gens ?
S : Oui. Aussi des sites au CDI sont bloqués.
L : Par exemple, Google, il faut demander pour y aller…
I : Ici ? Au CDI ?
Ensemble : Oui.
S : On n'a pas le droit d'utiliser Google. Et c'est gênant parce que ça nous aide ! Et certains autres sites aussi sont bloqués.
I : Quels sites sont bloqués ?
S : YouTube.
L : Facebook.
S : Non, Facebook, ils l'ont bloqué dans la salle de technologie. Ça marche au CDI...
L : Oui, mais on n'a pas le droit d'y aller. MSN est bloqué !
I : Les logiciels de communication. Et ça c'est le plus important pour vous ?
(rire) […]
I : Donc, ici il y a un contrôle et à la maison, pas de contrôle ?
Ensemble : Oui. Plus de liberté.

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

Certains élèves, par exemple Zakaria, ont mentionné qu'ils venaient au CDI pendant les heures de permanence pour travailler devant l'ordinateur, pour chercher des informations demandées par les professeurs pour les devoirs. Lors de notre étude nous avons remarqué que souvent les élèves demandaient à imprimer différentes sortes d'informations trouvées sur Internet. Ils en avaient besoin pour leurs exposés de disciplines variées : histoire, géographie, arts plastiques etc. Les élèves devaient expliquer à une documentaliste la recherche qu'ils avaient à effectuer et la raison pour laquelle ils avaient besoin d'imprimer certaines images ou chapitres de texte. Nous avons remarqué qu'avant l'impression, les documentalistes vérifiaient les documents. Elles ne permettent pas aux collégiens d'imprimer plusieurs pages de texte ou de grandes images en couleurs et veillent à l'économie de l'encre et du papier du collège.

Notons qu'au collège A il existe un dossier préparé par la documentaliste avec une liste des sites Internet par discipline que les enfants peuvent consulter pour leurs recherches. Pour attirer l'attention des élèves, certaines adresses de sites sont imprimées et affichées sur les murs devant les écrans d'ordinateur.

Dans un but éducatif, d'autres raisons conduisent les élèves devant les ordinateurs des CDI. Au collège A les élèves viennent y chercher des informations en ligne et préparer de petits articles pour le journal du collège qui présente des actualités de l'établissement et différents sujets proposés par les collégiens. Par exemple, en attendant notre rencontre au CDI, Camille (fille, 14 ans) a effectué une recherche d'informations en ligne sur le style « emo ». Elle a préparé un article avec des illustrations qu'elle a trouvées sur Internet. Chaque année scolaire les élèves dirigés par la documentaliste préparent trois ou quatre numéros de ce journal qui contient de courts articles sur différents sujets d'actualité. Depuis 2009, le journal a pris une forme numérique et il est disponible sur le site du collège. Pendant notre étude nous avons vu aussi d'autres « jeunes journalistes » qui pendant les heures libres travaillent sur les ordinateurs du CDI. Ils se servent d'Internet pour chercher, vérifier les informations, enrichir leurs articles avec des images.

Le collège B n'a pas de journal mais avec l'aide des documentalistes les élèves écrivent un blog dans lequel ils présentent de petits textes illustrés sur des thèmes très variés, par exemple sur leurs personnages préférés de mangas (Naruto, Eyshield), des animaux (ours polaires, chouettes effraies), des styles de musique, des créatures mythiques, le système solaire etc. Nous remarquons que ce sont les collégiens des classes de 6ème et 5ème qui s'expriment sur ce blog. Pendant les heures libres ils viennent au CDI pour effectuer des recherches sur Internet et préparer de courts articles. Ensuite, ils les montrent à la documentaliste pour qu'elle puisse les corriger et les mettre en ligne. Notons que lors de notre étude au collège, l'idée de créer un blog des élèves était encore neuve et qu'il y avait peu de collégiens qui s'y exprimaient.

L'Éducation Nationale invite systématiquement les établissements scolaires à utiliser les technologies de l'information pour faciliter et améliorer la circulation des informations et des connaissances. Les collèges dans lesquels nous avons réalisé notre étude n'échappent pas à la règle. Il existe des sites où les enfants et leurs parents peuvent se connecter et voir les notes, des calendriers, des informations importantes sur les évènements du collège. Nous avons pu voir que les élèves qui venaient au CDI pendant les récréations consultaient souvent ces sites et vérifiaient leurs évaluations.

La grande majorité des collégiens qui ont participé à notre étude évoquait la possibilité d'avoir accès à Internet dans les CDI des collèges, mais à cause de la surveillance, des restrictions techniques qui limitent la navigation et aussi de la présence des autres et des bruits de la récréation, ils confirmaient qu'ils s'y rendaient rarement :

Il n'y a pas beaucoup de choses qui sont autorisées ici... Je viens pas trop ici.

Loriane, fille, 13 ans

[…] parce qu'à la bibliothèque c'est sécurisé et on peut pas aller partout où on veut. Quand on fait des recherches il nous interdit d'aller sur plusieurs pages...

Hélène, fille, 14 ans

D : Quand on peut pas aller sur Facebook et Habbo, on fait des dessins. On fait un jeu de dessins. En tout cas, au collège on peut faire que ça et des recherches. Mais on n'a pas envie de faire des recherches.
I : Et si tu vas sur Facebook au collège ?
D : Tu reçois 15 heures de colle.

Dona, fille, 11 ans

Au CDI… il y a des jeux que je voudrais bien faire mais on n'a pas le droit ici.

Abdelhak, garçon, 11 ans

On peut faire que des recherches et c'est très ennuyeux !

Lilou, fille, 12 ans

Plusieurs collégiens mentionnent que la recréation est un moment de détente, de partage, de discussions, qu'ils le passent avec leurs amis dans la cour, « un espace de relative autonomie dont ils disposent chaque jour d'école pour construire leurs relations, instaurer des habitudes de jeux, s'accorder sur des règles ludiques mais aussi sociales »[395]. Pour certains entre eux, ce n'est que le mauvais temps qui les pousse à venir au CDI et avoir des activités sur l'ordinateur.

I : Et vous venez au CDI ?
P : Non, pas trop souvent. Je viens ici plus rarement que l'année dernière. Je viens pour Paint, soit pour Akinator [jeu].
T : On y va quand il pleut et qu'on ne peut pas rester dans la cour du collège.

Pablo et Tom, garçons, 12 ans

La remarque de Pablo reflète aussi une autre tendance – la diminution d'intérêt pour les activités numériques au CDI chez les collégiens des grandes classes. Avec l'avancée en âge, les jeux et les sites éducatifs, la recherche d'images ou d'informations pour les cours ainsi que les dessins sur le logiciel *Paint* deviennent de moins en moins intéressants.

Un cas que nous souhaitons mentionner ici est celui d'Apolline qui nous a raconté ses connexions très fréquentes depuis le poste du CDI. Dans sa maison cette préadolescente ne pouvait pas toujours avoir accès à Internet : toute la famille partage un seul ordinateur et elle

[395] DELALANDE Julie. La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants. In *Érès. Enfances & Psy*, 2006, vol. 4, n° 33, p. 15.

ne peut passer qu'une heure sur Internet. Alors Apolline se connecte souvent sur Internet au collège. Elle a dit qu'elle s'y rendait pendant chaque récréation :

> *Je consulte à la maison quand je peux mais je ne peux pas tout le temps, donc c'est surtout au collège. Dès que j'ai le temps, j'ouvre ma session au CDI. Pendant chaque récré, même celle de 10 minutes, j'ouvre Internet.*
>
> ***Apolline, fille, 13 ans***

Son grand attachement au site « anglais facile.fr » et à toutes les activités qu'elle fait dessus (chat, créations de tests, email, forum, jeux etc.) la pousse à se connecter chaque fois que c'est possible, même pendant les récréations les plus courtes. Ce cas représente une catégorie différente d'usagers : très actifs et très investis dans les usages numériques et qui se connectent dès qu'il y a une possibilité d'accès à Internet. Mais nous notons que les jeunes usagers de ce type ne sont pas nombreux dans le public étudié.

Il faut remarquer que la connexion depuis l'espace scolaire s'effectue non seulement à travers les ordinateurs du collège mais aussi à travers les supports personnels, c'est-à-dire les téléphones portables. Les collégiens questionnés nous ont raconté qu'ils s'y rendaient pendant les récréations et même pendant les cours :

> *I : Tu as Internet sur ton téléphone portable ?*
> *V : Oui.*
> *I : Tu t'en sers souvent ?*
> *V : Oui, surtout pour Facebook.*
> *I : A l'école ?*
> *V : Oui, pendant la récré à 10h et la grande récré entre midi et 2h.*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

> *I : Et tu utilises Internet à l'école ?*
> *P : Si je veux, oui, j'y vais.*
> *I : Pendant les cours ?*
> *P : Oui, même pendant les cours. Quand c'est trop ennuyeux.*
>
> ***Pauline, fille, 14 ans***

Le psychanalyste Yann Leroux note qu'« à chaque génération, les enfants essaient d'inventer des moyens pour échapper à la lourdeur de la classe. […] Avec le numérique et les mobiles, ils ont une chance inouïe que la culture leur donne des outils pour sortir d'espaces de travail qu'ils jugent inadéquats, à tort ou à raison »[396]. Dans les exemples cités, nous voyons comment le téléphone portable permet aux élèves questionnés de s'évader d'une réalité ennuyeuse et de rejoindre leurs mondes virtuels. Sa petite taille donne naissance à de nouvelles habitudes : établir une courte connexion sur *Facebook* pendant les récréations,

[396] Citation est prise d'un article GUILLAUD Hubert. Sommes-nous multitâches ? (2/2) : peut-on mesurer les bénéfices de la distraction ? In *Internet.actu.net*, le 27 mai 2009. Disponible sur : http ://www.internetactu.net/2009/05/27/sommes-nous-multitaches-22-peut-on-mesurer-les-benefices-de-la-distraction/ (Consulté le 14 décembre 2012).

consulter Internet pendant les cours[397] quand le professeur ne les voit pas, montrer aux autres des nouveaux sites etc. Lors de nos passages dans les collèges nous avons pu voir certains élèves « vautrés » par terre dans les couloirs devant les petits écrans de leurs téléphones portables, ou bien de petites bandes de copains qui entouraient celui qui possède le portable et discutaient de jeux ou écoutaient des chansons à la mode. Donc, Internet sur le téléphone portable diversifie les occupations scolaires, offre une possibilité de partager des expériences numériques (nouveaux jeux, nouvelles chansons, etc.) avec les copains d'école.

Après avoir analysé certains points soulevés dans les interviews sur l'environnement informatique au collège, nous pouvons constater que les activités numériques dans les espaces scolaires ont un caractère d'enseignement ou d'apprentissage, ou pour les plus petits celui de divertissement. Elles sont peu pratiquées par les jeunes adolescents à cause de restrictions et de limitations. Le temps libre à l'école est vécu comme un moment de partage, d'échange, de détente avec les autres et non pas comme une occasion de se mettre devant un écran d'ordinateur.

2.1.2. Espaces « nomades »

Nous venons de présenter les espaces d'accès au collège au regard du lieu d'implantation d'Internet. Mais il existe des supports qui permettent aisément de se connecter et de naviguer sur Internet en passant d'un espace à un autre : ce sont les ordinateurs et les téléphones portables. Dans le rapport d'étude sociologique *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour protéger des dangers*[398] les auteurs analysent ces supports. Ils soulignent qu'ils offrent la possibilité de se créer des espaces « nomades » d'Internet. Dans notre thèse nous adopterons également ce terme.

Lors de notre étude nous avons remarqué que beaucoup d'élèves, surtout les plus petits, ne possèdent pas de téléphone portable. C'est la restriction parentale qui explique cette situation :

---

[397] Nous retrouvons sur *Facebook* un groupe créé par un collégien qui s'appelle « Car surfer sur Internet avec un iTouch pendant les cours est un must ! » qui prouve cette sorte de connexions pendant les cours et qui illustre la nature des usages d'Internet : « Toi aussi durant les cours les plus inintéressants que comporte cette planète, tu t'es dis « Tiens si je regardais si j'avais du réseau... ». Et 3 minutes après tu te retrouves à tchatter sur facebook avec un autre pote qui n'a pas trouvé mieux que de faire la même chose que toi. Jusqu'à ce que le pantin qui s'amuse au tableau vienne vers le fond de la classe... ». Disponible sur : http ://www.facebook.com/group.php?gid=62063751448&v=info (Consulté le 16 décembre 2012).

[398] KREDENS Elodie et FONTAR Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers.* Lyon : Fréquence écoles, Fondation pour l'Enfance, 2010, 128 p. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/avril-2010/comprendre-le-comportement-des-enfants-et-adolescents-sur-internet-pour-les-proteger-des-dangers (Consulté le 18 janvier 2013).

Mon père a dit que les portables, ça fait des ondes. Et c'est vrai. Il dit que c'est mauvais pour la santé. Le docteur de l'Organisation Mondiale de la Santé a dit que les enfants peuvent avoir un téléphone portable à partir de 18 ans. Bah voila… Je l'aurai un peu plus tard…

Marie, fille, 14 ans

Mes parents, ils disent que ça sert à rien à cet âge.

Victor, garçon, 12 ans

Non, j'en ai pas. Mes parents disent qu'à mon âge ce n'est pas nécessaire d'avoir un téléphone portable.

Anna, fille, 13 ans

Dans ces extraits nous voyons que la décision parentale s'appuie sur la parole des personnes venant des organismes dépositaires de l'autorité publique sur le danger des ondes électromagnétiques émis par des téléphones portables. Les autres cas sont expliqués par la simple constatation liée à l'âge de l'enfant et sa gestualité quotidienne très encadrée : l'enfant est toute la journée à l'école, entouré par ses amis et surveillé par ses professeurs, le soir il a certaines tâches à effectuer (devoirs, rangements de chambre ou de table, lecture etc.). Pour ces raisons les appels téléphoniques ou les sms aux mêmes copains, de l'école ou de la rue, sur « tout et n'importe quoi » ne sont pas tolérés. Donc, du coté des parents, qui restent les payeurs des forfaits, le téléphone portable « ne sert à rien », il n'est pas un outil « nécessaire ».

Il est intéressant de remarquer que les plus petits utilisent très peu le téléphone portable. Ils s'en servent « en cas de problème ». Voici ce qu'un garçon enquêté de notre échantillon nous a dit :

I : Et tu as un téléphone portable ?
G : Oui, j'en ai un.
I : Et tu t'en sers souvent ?
G : Non, c'est en cas d'urgence. Si par exemple je sors à 15h30 au lieu de 16h30... Il faut que je prévienne.

Guillaume, garçon, 11 ans

Nous nous apercevons que le portable remplit la fonction de rassurer les enfants. C'est un élément de « sécurité ». Par exemple, pour la quasi-totalité des enquêtés de 6ème qui possèdent un portable, il représente en priorité la possibilité d'être joignable par les parents. Il permet de les prévenir de modifications d'emploi du temps, de les informer sur les retards du bus, ou sur des activités extrascolaires, etc. Pour ces collégiens, le téléphone portable est utilisé en cas de besoin. Il représente une « dimension utilitaire »[399].

Durant notre interview avec Nicolas et Pauline, le garçon a abordé la question du coût des forfaits qui pour ses parents semble très élevé :

[399] MARTIN Corinne. *Téléphone portable chez les jeunes adolescents et leurs parents : quelle légitimation des usages ?* [deuxième Workshop de Marsouin]. Brest : ENST Bretagne, 4-5 décembre 2003, p. 6. Disponible sur : http ://www.marsouin.org/IMG/pdf/CM_S3C1_norm.pdf (Consulté le 16 août 2012).

N : Moi, je n'ai pas d'Internet sur mon téléphone mais j'aimerais bien.
P : C'est gavé bien !
I : Et pourquoi tu n'as pas Internet sur ton portable ?
N : Parce que c'est trop cher... L'abonnement est trop cher. J'ai demandé à mes parents et ils ont dit « non ».
I : Ils sont pas d'accord…
N : Je sais pas. J'ai demandé il y a pas longtemps. Comme c'est bientôt mon anniversaire on verra !
P : Mais franchement ça coûte pas cher.
I : Ça coûte combien ?
P : Moi, j'ai Internet illimité ça coute 24 euros par mois, en plus j'ai des sms illimités.
I : Et tes parents sont d'accord ?
P : Ma mère ne voulait pas... Mais il y a pas longtemps mon père m'a permis et je l'ai eu.

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

Dans cette citation nous retrouvons deux stratégies appliquées par les préadolescents pour obtenir la faveur de leurs parents quant à l'acquisition d'un téléphone portable. Nicolas espère avoir un portable comme cadeau pour son anniversaire et Pauline partage son expérience réussie : se tourner vers l'un des deux parents plus favorable que l'autre. Et ce ne sont là que quelques techniques de persuasion. Dans ses recherches C. Metton-Gayon parle des adolescents comme de véritables experts en négociation, et fournit un spectre plus large de méthodes : « la mobilisation d'arguments rationnels, le jeu affectif, le contrat moral ou encore la stratégie de l'"usure" »[400] que nous allons aussi découvrir et analyser chez nos enquêtés ultérieurement.

Ce sont des élèves plus âgés qui ont des téléphones portables et qui essaient de se connecter sur Internet. Chez les préadolescents questionnés, les espaces « nomades » d'Internet se forment le plus souvent en route vers le collège ou vers la maison, ainsi que dans le train où ils se connectent pour vérifier les actualités de leur page *Facebook* ou passer des messages à des amis sur MSN.

I : Tu as ton téléphone portable ?
C : Oui.
I : Il y a Internet dessus ?
C : Il y a les applications de Facebook et de MSN.
I : Tu y vas souvent ?
C : Non.
I : Quand tu y vas alors ?
C : Quand je suis en route ou au collège.

Camille, fille, 14 ans

J'ai aussi accès à Internet depuis mon téléphone, ce qui me permet de naviguer à toute heure de la journée et partout où je me trouve.

Alexandre, garçon, 14 ans

[400] METTON-GAYON Céline. *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 44.

L'expression « à toute heure de la journée et partout où je me trouve » utilisé par Alexandre fait référence à la logique d'Atawad (anytime, anywhere, any device)[401] qui reflète l'une des caractéristiques importantes de la nouvelle génération. Nous entendons très souvent parler de ces jeunes qui se sentent hors jeu quand ils n'ont pas d'accès à Internet ou qui expriment un sentiment de solitude quand ils oublient leur téléphone mobile à la maison. La raison étant qu'il incarne pour eux une sorte de réceptacle de sentiments, d'affects et de joignabilité permanente. Cette forte aspiration à la connectivité peut être expliquée par la crainte de rompre la connexion avec les amis et le monde en général. Comme le remarque France Baie, « jour et nuit, dans n'importe quel contexte, les jeunes sont joignables et ont besoin de leur nouveau "doudou" »[402], le téléphone portable devient « un cordon ombilical moderne, un doudou que l'on tient dans sa poche ou près de son oreille »[403].

Remarquons que les collégiens possédant des téléphones portables ne consultent pas Internet dessus. Pendant nos interviews ils ont évoqué quelques raisons. Tout d'abord, le rejet de la part des parents, que nous avons déjà examiné. Ensuite, dans leurs témoignages les préadolescents ont souvent soulevé le coût élevé d'Internet sur le mobile. À leur avis, c'est un service très cher et au lieu de surfer sur leur mobile ils préfèrent téléphoner et envoyer des SMS, ils économisent :

> *Des fois j'y vais... Rarement… J'y vais presque pas parce que ça utilise des crédits. Et je dépense comme ça mes crédits très très vite. Je préfère garder l'argent pour des appels ou SMS.*
>
> ***Emma, fille, 11 ans***

> *Moi, c'est sur mon ordinateur, pas sur le téléphone parce que c'est payant et j'y vais pas. J'économise.*
>
> ***Diana, fille, 15 ans***

> *Mon forfait est limité. Par exemple maintenant j'ai plus de crédits, je peux envoyer des messages mais je peux pas aller sur Facebook. Donc, je me consacre à mon ordinateur. Parce que depuis que j'ai Internet sur mon téléphone, je vais plus souvent sur le téléphone. Mais ça prend le forfait. […] Je vais sur l'ordinateur aussi mais je trouve que c'est mieux sur le téléphone. Pour la lumière et tout...*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

> *Oui, on peut aussi aller sur Internet mais je l'utilise pas trop parce que ça prend des crédits... je garde les crédits pour téléphoner.*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

La lenteur de la connexion et la petitesse de l'écran des téléphones portables s'ajoutent à la liste des raisons pour lesquelles les espaces « nomades » d'Internet ne sont pas très populaires parmi les collégiens :

---

[401] PAQUIENSEGUY François. Questionner les pratiques communicationnelles : offre, pratiques, contenus. In DELAVAUD Gilles. *Nouveaux médias, Nouveaux contenus*. Rennes : APOGEE, 2009, p. 153.
[402] BAIE France. *Les enfants scotchés aux outils de notre modernité (GSM & Internet) : un besoin d'identité et de sociabilité. Des risques ?... Une prévention !* Bruxelles : Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2010, p. 29. Disponible sur : http ://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/1610-etudegsm-internet.pdf (Consulté le 15 août 2012).
[403] *Ibid.*

Oui, mais c'est mieux quand c'est sur un grand écran, parce que c'est tout petit sur le téléphone. On comprend rien…

Pauline, fille, 14 ans

I : Et vous avez Internet sur vos téléphones portables ?
V : Moi, oui.
I : Tu y vas ?
V : J'essaie mais c'est lent, ça m'énerve et je laisse tomber…

Valériane, fille, 11 ans

Corinne Martin et Jacques Perriault notent que « le succès du téléphone dépend de sa petitesse et de sa légèreté »[404]. On peut le mettre dans la poche et le prendre partout avec nous, on peut le sortir dans le bus, on peut taper un sms dans l'ascenseur, on peut s'endormir avec… Mais nous voyons que dans le cas de la consultation d'Internet sur le mobile chez les collégiens, la petite taille de l'écran pose des problèmes : le téléchargement des sites Internet est lent, leur affichage n'est pas identique à celui de l'écran d'ordinateur, l'utilisateur est aussi limité dans son interaction. Le poids de ces caractéristiques techniques produit un rejet de cette pratique chez le public enquêté. Elle est peu appréciée et rare.

En étudiant la diffusion des informations sportives sur mobile, Lise Renaud a relevé les mêmes caractéristiques. Elle a pu démontrer que les services considérés comme des « produits innovants » visant à accroître le parc d'utilisateurs de services multimédias mobiles sont loin de ces discours fascinants. La chercheuse a constaté que « la diffusion d'informations sportives sur mobile n'est pas révolutionnaire. Elle est, pour l'instant, surtout en quête d'identité et de stabilité »[405]. Nous pouvons ajouter qu'en général la diffusion d'information sur les supports mobiles traditionnels n'est pas développée. Elle est plus poussée sur les appareils modernes comme l'*Iphone* intégrant un navigateur Web. Durant notre étude, nous avons pu voir que l'acquisition de tels mobiles est encore relativement rare chez les collégiens et à cause de difficultés rencontrées lors de la connexion, la consultation des sites Internet est pratiquée par une communauté restreinte de jeunes *mobinautes.*

Les espaces « nomades » d'Internet peuvent aussi se créer à travers les ordinateurs portables mais cette possibilité est peu abordée dans les discours des collégiens. Dans la plupart des cas, la consultation d'Internet sur les ordinateurs portables s'effectue « en route ». Voici quelques exemples :

I : Et il y a encore des lieux où tu consultes Internet ?
Z : La voiture. Pendant les voyages et tout. Parce que je voyage beaucoup.
I : Et comment tu as Internet dans la voiture ?

[404] MARTIN Corinne et PERRIAULT Jacques. *Le téléphone portable et nous. En famille, entre amis, au travail.* Paris : L'Harmattan, 2007, p. 112.
[405] RENAUD Lise. Le téléphone mobile : nouvel écran du sport ? In *Les Cahiers du Journalisme*, 2009, n° 19, p. 65. Disponible sur : http ://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/19/06_RENAUD.pdf (Consulté le 16 juillet 2013).

Z : Mon père a une clé 3G. Donc ça marche mais pas super bien.
I : Tu regardes des films pendant le voyage ?
Z : Oui, je télécharge avant pour le regarder après, quand on sort de la ville et que le réseau disparait.

Zakaria, garçon, 14 ans

J'ai un ordinateur portable, donc quand je suis en vacances, je le prends et je voyage avec. Je me connecte un peu « en route ». Dans le train. Un peu partout. Quand je suis seule.

Anna, fille, 13 ans

Zakaria nous indique que la clé 3G de l'opérateur mobile de son père lui permet de se connecter à Internet sur l'ordinateur portable pendant ses voyages en voiture. Anna parle des courtes connexions depuis le train. Nous voyons que les petits scénarios d'interaction sur l'ordinateur se créent dans les moments passifs quand des activités plus dynamiques ne peuvent pas être pratiquées. Si le téléphone portable assiste dans la gestualité quotidienne, l'ordinateur portable accompagne la personne dans les différents moments de sa vie. Anna utilise son ordinateur en vacances, elle « voyage avec », elle se connecte « un peu partout ». Ces expressions incarnent l'aspect meta-communicationnel : les différents sentiments, affects et significations se forment autour de la relation avec les technologies mobiles. Dans sa thèse sur l'appropriation des téléphones portables par les étudiants étrangers Mahdi Amri note que « la relation du sujet à l'objet peut être révélatrice de sa psychologie et de ses états d'âme »[406], il aborde l'angoisse de la séparation chez les utilisateurs. Le chercheur parle de comblement de solitude que nous retrouvons aussi dans le récit de notre enquêtée Anna.

Les exemples étudiés illustrent de quelle façon l'émergence des technologies de la mobilité forment les espaces « nomades » d'Internet chez les collégiens. Ces usages ne sont pas fréquents mais en creusant davantage dans l'analyse des entretiens nous y retrouvons des détails intéressants.

2.1.3. Les autres lieux de connexion

Les connexions établies depuis les espaces publics sont également rares. Peu de collégiens de notre échantillon parlaient de ce type d'expérience. À la question « Où consultez-vous Internet ? » ils fournissaient tout de suite, sans réfléchir, la même réponse « à la maison ». Et c'est seulement en posant une deuxième fois la même question que nous avons pu obtenir des informations sur les autres espaces de connexion.

Un seul garçon (Abdelhak, garçon, 11 ans) se connectait « à la bibliothèque municipale et à la bibliothèque des Capucins » (bibliothèque de son quartier). Les autres

[406] AMRI Mahdi. *Culture technologique : les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2009, p. 156.

collégiens parlaient d'occasions exceptionnelles qui se produisaient par exemple en attendant le train, dans un restaurant type *McDonald's*, à l'aéroport :

> *Quelques fois avec ma mère on s'est connecté au Macdo pas loin de la gare, il fallait attendre le train…*
> ***Dona, fille, 11ans***

> *Quand je suis allée en Égypte, j'ai utilisé Internet à l'aéroport, dans la salle d'attente. Et il y avait des ordinateurs et j'ai regardé...*
> ***Luna, fille, 11 ans***

Nous voyons que ce type de connexions a une seule raison – occuper le « temps vide », ce qui apparait surtout dans les voyages, dans les moments d'attente. Ces exemples illustrent aussi les évolutions technologiques sur les façons de surfer dans l'espace social contemporain. Des collégiennes constatent :

> *A : Il y a de plus en plus de lieux où le réseau est gratuit !*
> *L : Oui, par exemple, à McDonald's il y a le wifi gratuit ! On peut manger, on peut se connecter et parler un peu !*
> ***Léa, Axelle, filles, 11 ans***

Pour la génération des jeunes demeurant dans la société où la « fracture numérique »[407] diminue de plus en plus, les cybercafés restent des espaces très peu fréquentés. Deux élèves seulement ont mentionné ces lieux publics. C'est le cas d'Hannon qui n'avait pas d'accès à Internet depuis son domicile. Voici comment elle nous a décrit cet espace :

> *H : […] mon père a résilié le contrat et on n'a pas d'Internet chez nous. Sinon on peut aller dans les cybercafés.*
> *I : Tu y vas souvent ?*
> *H : Si j'ai vraiment besoin. Après l'école j'y vais pas trop... C'est déjà le soir et je dois rentrer à la maison. J'y vais plutôt le week-end. […] Mais l'atmosphère au cybercafé n'est pas la même. En plus on est limité, on n'a qu'une heure pour surfer. On peut faire aussi des abonnements à 10 euros pour 10 heures. C'est mieux que payer 2 euros par heure. Mais au cybercafé on se sent pas comme à la maison... On peut pas venir avec un plat devant l'ordinateur...*
> ***Hannon, fille, 14 ans***

Cette préadolescente affirme qu'elle y va quand il y a un grand besoin et soulève quelques raisons des ces rares passages au cybercafé : tout d'abord les obligations de se rendre le soir à la maison et de ne pas rester à l'extérieur, ensuite l'environnement incommode et peu agréable des ces lieux, l'atmosphère tout à fait différente de celle de la maison, et les tarifs d'accès qui sont élevés pour notre public.

Les collégiens se rendent au cybercafé pendant les vacances à l'étranger. Zakaria passe ses étés chez des proches au Maroc. Là-bas, il va souvent au cybercafé de la rue pour retrouver les plaisirs du Net :

[407]Le terme « fracture numérique » est utilisé dans le sens suivante : « Elle est une narration du monde […] à partir d'une alternative élémentaire : avoir ou non l'internet chez soi » (GUICHARD Éric. *Le mythe de la fracture numérique.* 2009. Disponible sur : http ://barthes.ens.fr/articles/Guichard-mythe-fracture-num.html (Consulté le 14 août 2012)).

I : Et ça t'arrive des fois d'aller dans les cybercafés ?
Z : Au Maroc, oui. Au Maroc beaucoup.
I : Au Maroc, à la maison il n'y a pas d'Internet ?
Z : Oui. Voilà.
I : Les cybercafés sont populaires là-bas ?
Z : Oui, à tous les coins de rue il y en a. Et tout le monde y va !

Zakaria, garçon, 14 ans

Cette remarque dévoile la situation d'équipement dans les autres pays qui est différente et illustre d'autres habitudes. Les cybercafés « à tous les coins de rue » et leur fréquentation par « tout le monde » nous renseignent sur les manières différentes de s'informer, de communiquer, de se détendre, de se créer « un territoire d'intimité dans l'espace public »[408].

Marie nous a raconté qu'elle se connecte sur Internet avec ses copines avant ou après les cours de musique au Conservatoire. Ces courtes connexions établies depuis l'endroit où se rejoignent les copines servent à montrer des nouveautés, à échanger et à s'informer :

Dans la semaine je vais souvent au Conservatoire, donc des fois avec l'ordinateur portable d'une copine on va sur Facebook pour regarder des photos des gens.

Marie, fille, 14 ans

Durant l'interview Marie nous précise que ses parents lui ont interdit d'avoir un compte *Facebook*. Pour cette raison, elle profite des moments au Conservatoire pour se connecter depuis les comptes de ses copines et pour voir ce qui s'y passe. Une grande envie de suivre la « vie online » des autres pousse les préadolescents à établir des connexions depuis les espaces qui sont loin des yeux des parents.

Les modalités strictes de la régulation des usages d'Internet à la maison les incitent à chercher d'autres lieux où les conditions sont plus favorables. Souvent c'est chez les grands-parents que l'enfant profite de moments tranquilles pour surfer sur Internet :

P : Moi, je consulte Internet plutôt chez mes grands-parents. J'ai Internet chez ma mère et mon père mais je le consulte souvent chez mes grands parents. Ils me permettent plus d'y aller, les parents nous contrôlent trop.
T : Les grands-parents sont plus cool.

Pablo et Tom, garçons, 12 ans

D'un côté l'enfant évite les conflits avec ses parents et se sert d'Internet comme il veut, d'un autre côté, comme le remarque C. Metton-Gayon, « la question de l'accès aux outils de communication offre en fait aux grands-parents de multiples occasions de devenir les "complices" de leurs petits enfants »[409].

[408] RAUX Elodie. Les intimités anonymes des cybercafés : à l'ombre d'Internet. In *Champ psychosomatique*, 2002, vol. 3, n° 27, p. 54.
[409] METTON-GAYON Céline. *Op. Cit.*, p. 46.

Remarquons que cette « stratégie » n'est pas toujours appliquée dans le milieu questionné. Ce sont surtout les filles qui nous ont raconté que chez les grands parents il y a davantage de choses à faire qu'à surfer sur Internet. Prenons l'exemple d'Anne-Louise :

> *Les miens ont Internet mais mes grands-parents sont à Marseille, j'y vais pas très souvent. Mon grand père surfe bien sur Internet. Mais quand j'y vais, il y a la piscine, donc je vais pas sur Internet. Il y a aussi un grand jardin… C'est plus intéressant. […] Je passe mon temps avec mes grands-parents, avec mes cousines...*
>
> ***Anne-Louise, fille, 12 ans***

Anne-Louise voit rarement ses grands-parents résidant à Marseille. Pendant ses séjours leur compagnie et celle de ses cousines, la piscine et le grand jardin prévalent. Elle avoue ne pas se rendre sur Internet là-bas. L'espace réel où elle peut jouer à l'extérieur et passer du temps avec ses proches face à face devient « plus intéressant » que l'espace virtuel sur Internet.

Nous avons aussi recueilli des avis divergents sur le même aspect :

> *I : Et chez vos grands-parents ?*
> *P : Il y a rien à faire là-bas ! Ils n'ont pas d'Internet.*
>
> ***Pénélope, fille, 12 ans***

> *Il y a rien à faire là-bas ! Ils n'ont pas d'Internet. […] On avait notre ancien ordinateur et on l'a donné à mes grands-parents. Sauf qu'il marche pas du tout... Donc, ils n'ont jamais eu Internet.*
>
> ***Sophie, fille, 13 ans***

Les autres espaces, par exemple « maisons de vacances » ou « internat »[410], s'ajoutent à cette liste où l'absence d'Internet est vécue comme un inconvénient : « on n'a rien à faire », « on s'y ennuie », « c'est dommage qu'il n'y a pas d'Internet » etc. Nous retrouvons le lien fort entre les jeunes et les technologies numériques. Durant nos entretiens avec les collégiens, nous nous sommes aperçue que certains d'entre eux exprimaient le chagrin et la tristesse qu'ils ressentaient dans les espaces sans Internet. Parce que pour eux les différents outils numériques sont constamment associés aux habitudes de tous les jours. Ils représentent « un motif indispensable des représentations de la vie contemporaine »[411] et deviennent un remède efficace contre l'ennui et la solitude.

La réponse de Sophie nous fournit un autre aspect intéressant. Elle dit que dans la maison de ses grands-parents on peut retrouver l'ancien ordinateur de sa famille. Dans le livre de Perla Serfaty-Garzon sur la culture du chez soi et les territoires de l'intimité nous retrouvons une remarque « tout univers d'objets est ainsi révélateur d'un réseau familial, d'un

[410] C'est le cas d'Océane qui durant la semaine habite à l'internat. Là-bas, Internet est interdit aux enfants. Durant notre interview la fille nous a raconté sur ces longues connexions d'Internet le weekend, chez son père, qu'elle établi « depuis son lit », « jusqu'à 3 heures du matin », « avec un plat » à coté… tout ça pour récompenser les soirées sans Internet à l'internat.

[411] AMRI Mahdi. *Culture technophile : vers une anthropologie du téléphone mobile.* Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes, 2010, p. 193.

retissage constant des liens de parenté »[412]. La chercheuse parle de la circulation des objets qui se font très souvent parmi les membres de la famille, il en est ainsi de l'héritage familial. Nous voyons qu'aujourd'hui la circulation des objets numériques se fait d'une façon inverse : ce sont les grands parents qui obtiennent les anciens ordinateurs de leurs enfants ou de leurs petits-enfants.

H. Glevarec remarque que « les enfants accompagnent les adultes dans leurs diverses activités. […] Les enfants sont à la fois intégrés aux activités sociales des adultes et, dans le même temps, ils transportent avec eux leurs univers propre fortement articulé aux besoins issus des industries culturelles. Les parents leur accordent dorénavant un ensemble de loisirs et de pratiques identifiés comme leurs univers »[413]. C'est en essayant d'écouter attentivement les collégiens parler de leurs habitudes de connexion sur Internet que l'on peut découvrir la même dimension :

> *Et ma mère a un ordinateur portable mais elle n'a pas Internet. Donc, on se connecte chez ma tante soit chez une amie de ma mère.*
>
> ***Océane, fille, 13 ans***

> *Pas en semaine, c'est le week-end plutôt, on va chez le copain de ma mère et lui, il a Internet et je reste un peu... Pendant que ma mère discute…*
>
> ***Pablo, garçon, 12 ans***

Océane et Pablo accompagnent leurs parents qui fréquentent des amis. En même temps ils en profitent pour se connecter à Internet. Nous voyons que quand ils sont avec les adultes ils élaborent et revendiquent leurs propres pratiques. Si à un plus jeune âge ce sont des crayons à dessin, des animaux en plastique où des cartes de jeux qu'ils apportent partout avec eux, à la préadolescence et à l'adolescence, les individus s'orientent vers des loisirs culturels grandissants, vers des pratiques plus « modernes ».

La même tendance se manifeste dans les autres espaces que les collégiens fréquentent souvent :

> *Je vais sur Internet chez des amis aussi… Pour rigoler, pour jouer ensemble. Surtout quand il pleut dehors… Ils sont mes voisins, ils habitent pas loin.*
>
> ***Bryan, garçon, 14 ans***

> *A : Chez des amis.*
> *I : Et vous regardez ensemble quelque chose?*
> *A : Oui, par exemple, chez mon amie, une très grande amie, on cherchait des choses pour Halloween. Elle passe beaucoup de temps sur Internet, elle cherche des trucs, elle regarde des vidéos. On a regardé des desserts, des déguisements aussi, mais surtout des repas, des goûters d'Halloween. Des musiques. Elle a fait une fête donc elle avait besoin d'informations. On a cherché ensemble.*
>
> ***Anne-Louise, fille, 12 ans***

[412] SERFATY-GARZON Perla. *Chez soi. Les territoires de l'intimité.* Paris : Armand Colin, 2003, p. 111.
[413] GLEVAREC Hervé. *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial.* Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, p. 11.

P : Moi, je vais souvent chez des amis et il y a Internet. Chez moi, on va dehors et on joue dehors.
M : On profite quand on est chez des amis pour bien rigoler des trucs qui sont sur Internet. Des vidéos de foot...

Pablo et Milan, garçons, 12 ans

M : J'y vais très rarement à la maison. Un peu à l'école et surtout chez des amis.
I : Pas à la maison ?
M : Non, parce qu'on a un seul ordinateur et c'est ma mère qui est souvent dessus, elle ne me permet pas d'y aller. Un peu.

Marius, garçon, 12 ans

En travaillant avec le public des préadolescents nous avons remarqué que très souvent les collégiens parlaient de leurs jeux et de leurs aventures « entre eux ». Ils nous parlaient du bonheur d'être avec leurs amis et du plaisir de faire les mêmes activités. Nous avons pu découvrir que beaucoup entre eux s'organisent pour se réunir : ils invitent leurs camarades chez eux et jouent ensemble. Remarquons que dans les extraits d'interviews que nous venons de citer l'espace de jeu se transmet en ligne : quand il pleut à l'extérieur Bryan joue avec ses copains à des jeux sur Internet. Le sens et le rapport au jeu se sont transformés avec la révolution numérique et l'évolution de la société. Internet s'insère aussi dans les activités des jeunes. L'exemple décrit par Anne-Louise nous informe sur la façon dont les collégiens se préparent pour les fêtes. Quand ils sont ensemble, ils en profitent aussi pour regarder des vidéos de sport en commun, rigoler, s'amuser. Les interdictions des parents, c'est une raison supplémentaire pour se mettre devant l'écran chez des amis : Marius surfe sur Internet souvent chez ses camarades parce que l'ordinateur à la maison est toujours pris par sa maman.

Nous avons examiné tout un « horizon » des différents espaces où les collégiens surfaient sur Internet. Nous avons pu voir que toutes ces sphères ne sont pas très souvent fréquentées par le public questionné mais reflètent une carte plus complexe des trajectoires spatiales de leurs consultations. Il nous reste un dernier espace à étudier depuis lequel s'établit la quasi-totalité des connexions Internet. C'est le domicile qui comporte en soi plusieurs dimensions importantes que nous serons amenée à analyser minutieusement pour comprendre la relation entre nos jeunes participants et Internet.

2.1.4. Internet à la maison

Selon la *Référence des équipements multimédias de Médiamétrie*[414], publiée chaque trimestre avec l'institut GfK (*Growth from Knowledge*), au 3ème trimestre 2010, plus de 18 millions de foyers avaient accès à Internet en France, soit plus de deux foyers français sur trois (67,7%), contre 16,6 millions (61,3%) au 3e trimestre 2009. En septembre 2010, « la rentrée a été au cœur des plus fortes progressions d'audience sur le web », et au cours de ce mois, « plus de sept Français sur dix – soit 37,3 millions de personnes âgées de 11 ans et plus – se sont connectés à Internet », souligne Médiamétrie.

Lors de notre étude nous avons aussi découvert la forte connexion à Internet dans les foyers des collégiens. Notons qu'une seule personne de tout le public questionné n'avait pas d'accès à Internet à la maison (c'est le cas d'Hannan que nous avons déjà décrit). Tous les autres collégiens qui ont participé à l'étude avaient accès à Internet chez eux, à la maison et s'en servaient le plus souvent depuis leur domicile. Laurence Le Douarin dans son livre *Le couple, l'ordinateur, la famille* évoque que « vivre avec l'ordinateur au quotidien n'est pas chose simple. Cet objet anime en effet les passions au sein du foyer. Pour certains, c'est un objet chronophage qui empiète sur le temps familial, tandis que, pour d'autres, il défigure la décoration intérieure ou dévoile un signe extérieur de sa condition. Le choix de son emplacement dans l'habitat suscite de multiples négociations. Quand l'ordinateur arrive dans les foyers, s'impose la question épineuse de savoir "où le loger" »[415]. Nous remarquons que la sphère privée du public questionné était particulière à chaque enfant. Les foyers n'étaient pas équipés au même rythme et les façons de se connecter cachaient diverses nuances d'usage d'Internet.

Un seul ordinateur dans la famille et son positionnement dans l'espace domestique

L'espace domestique est caractérisé par ses mécanismes, ses modes de production, ses organisations. Les discours de notre public nous orientent vers l'ethnographie de la culture matérielle. Ils nous informent sur les différentes façons dont l'ordinateur s'insère dans l'espace domestique. À travers l'analyse des entretiens, nous découvrons la richesse des manières de s'équiper, d'agencer et d'utiliser l'ordinateur connecté à Internet à la maison.

Tout d'abord, nous allons aborder les espaces domestiques avec un seul ordinateur pour toute la famille. Les récits des préadolescents questionnés énumèrent une liste des pièces

[414] Disponible sur : http ://www.mediametrie.fr/comportements/solutions/la-reference-des-equipements-multimedias.php?id=34 (Consulté le 12 juillet 2012).
[415] LE DOUARIN Laurence. *Le couple, l'ordinateur, la famille.* Paris : Payot, 2007, 249 p.

communes (« au salon », « dans la salle à manger », « dans le hall » etc.) où les familles placent leur ordinateur. Le salon est le plus souvent mentionné. Cette mise en scène de l'ordinateur dans la pièce principale, très souvent équipée aussi de la TV, fait référence à l'organisation spatiale de la vie familiale au sein du foyer. Elle signifie le désir d'inviter à des moments de vie commune. Anne Sylvie Pharabod remarque que dans les espaces où l'ordinateur est placé dans la même pièce que la TV, « les deux écrans isolent l'utilisateur mais le laissent à portée de voix et de regard de la communauté familiale »[416]. Un peu plus loin nous allons découvrir que beaucoup d'enfants se servent de l'ordinateur en même temps qu'ils regardent la télé au salon.

Dans les discours des enfants nous retrouvons aussi des exemples de sociabilité familiale qui se forment autour des usages d'Internet sur le seul ordinateur placé au salon :

I : Il est pour toute la famille ?
A : Oui.
I : Il est dans le salon ?
A : Oui.
I : Et tout le monde peut y aller ?
A : Oui, tout le monde a sa session et tout le monde peut y aller dès qu'on en a envie.
I : Et si c'est occupé ?
A : Il faut attendre. Sinon il faut demander gentiment.

Aurélien, garçon, 13 ans

La patience, le respect, la politesse s'instaurent devant l'écran d'un seul ordinateur familial. Aurélien nous parle des règles de savoir vivre ensemble et des formes de partage qui sont en vigueur dans sa famille.

L. Le Douarin écrit que « derrière la question purement technique de sa place dans l'espace familial, s'abrite le sens qui lui est donné et qui induit, parfois, une transformation générale de la disposition du mobilier. Avec l'ordinateur en chambre, certaines familles combinent nid conjugal et petit bureau. En le disposant au salon, d'autres transforment un coin de leur séjour en espace bureautique. Et ils installent alors un rideau de théâtre pour séparer l'ordinateur du reste de la pièce. Parfois, quand la place manque ou que l'ordinateur dérange, on le retrouve dans des lieux insolites : la buanderie, le grenier, la cave, le placard »[417]. Voici comment notre public s'exprime sur ce même sujet :

Chez nous l'ordinateur est au salon… Pas exactement au salon, plutôt à la mezzanine.

Marion, fille, 12 ans

Il est au salon, dans un petit coin, derrière la bibliothèque.

Antoine, garçon, 11 ans

[416] PHARABOAD Anne Sylvie. Territoires et seuils de l'intimité familiale. In *Réseaux*, 2004, vol. 1, n° 123, p. 95.
[417] LE DOUARIN Laurence. *Op. Cit.*, p. 18-19.

Notre ordinateur est à l'entrée, sous les escaliers.

Marie, fille, 14 ans

Nous voyons que l'ordinateur occupe les petits coins de l'espace domestique. « Et les ordinateurs, eux-mêmes, deviennent plus petits, plus esthétiques et plus ergonomiques. Écran plat, clavier et souris sans fil, dans les tons « chromés » ou de couleur « rose bonbon », tout est fait pour qu'ils deviennent plus ou moins discrets, design et qu'ils s'intègrent au mieux dans le décor de l'habitat »[418].

Ensuite, chez une partie des collégiens, le salon ou les autres pièces communes restaient vides d'équipements à usage individuel. Dans les discours des préadolescents nous avons remarqué que ce choix fait par les parents avait une nuance importante : en éloignant l'ordinateur des pièces communes, ils espéraient maintenir des espaces de convivialité. Dans ces familles l'ordinateur était placé dans le bureau.

Hugo nous a raconté que l'accès à un seul ordinateur avec accès à Internet placé dans le bureau de son père n'est pas très facile. La pièce est fermée à clé et pour y accéder le garçon a inventé sa propre « stratégie » :

La salle où il y a un ordinateur, elle est fermée à clé. J'ai deux ordinateurs. L'écran d'un ordi est cassé mais il y a une carte graphique avec laquelle je peux faire des jeux. Et l'autre ordinateur avec Internet a un écran mais il n'a pas cette carte. Je dois utiliser les deux en même temps. Pour entrer dans cette pièce, je passe par la fenêtre ! Je laisse un peu la fenêtre ouverte quand mes parents sont là pour pouvoir entrer après, quand ils sont au travail… Et je passe par le toit ! C'est pas facile. Je dois passer par le toit avec l'écran sous un bras ! Et si je tombe…

Hugo, garçon, 14 ans

Dans cet exemple nous voyons que la gestion des équipements est fortement liée non seulement à la structure du foyer mais aussi aux relations entre les membres de la famille. Les parents d'Hugo lui interdisent d'utiliser l'ordinateur qui est placé dans le bureau. Le garçon rompt les conventions familiales : en appliquant une méthode dangereuse, il se rend dans un bureau fermé à clé par la fenêtre quand les parents ne sont pas à la maison.

Lors de notre étude nous avons découvert qu'à cause du manque de place à la maison chez certains collégiens l'ordinateur était placé dans les chambres de différents membres de la famille. Par exemple, chez Diane l'ordinateur de la famille est placé dans la chambre de son frère aîné :

D : Chez nous, il est dans la chambre de mon frère. Il a 16 ans.
I : Donc, si tu veux aller sur Internet tu dois aller dans sa chambre ?
D : Oui, dans sa chambre.
I : Et ton frère te le permet ? Il est gentil ?
D : Oui, ça va. Il me laisse l'ordinateur quand je demande soit quand il n'a rien d'important à faire dessus. J'y vais aussi quand il n'est pas à la maison.

[418] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 18.

I : Et pourquoi l'ordinateur est dans sa chambre ?
D : Parce qu'on n'a pas beaucoup de place à la maison…

Diane, fille, 12 ans

Nous nous apercevons que Diane doit s'adapter au rythme de son frère aîné. Elle surfe sur Internet quand il le lui permet ou quand il n'est pas à la maison. Dans son cas, le partage de l'ordinateur se fait d'une façon pacifique. Mais il faudra remarquer que le fait que l'ordinateur soit placé dans une chambre personnelle peut occasionner certaines contraintes chez les préadolescents. Laisser l'autre effectuer ses activités et occuper la sphère privée n'est pas toujours vécu comme un moment paisible. Beaucoup de collégiens nous ont parlé des frontières qui existent dans la sphère domestique ainsi que de l'existence de tensions entre frères et sœurs apparaissant à cause de l'ordinateur familial placé dans la chambre d'un enfant. Prenons l'exemple de Kenza. Voici comment elle réagit avec sa petite sœur quand elle vient dans sa chambre :

I : Et ta sœur vient dans ta chambre pour consulter Internet ?
K : Je dis « dégage ! » à ma sœur. Elle peut y venir quand je suis pas à la maison.

Kenza, fille, 13 ans

Dans les « mini foyers » l'ordinateur peut être mis dans la chambre des parents :

C'est très petit chez moi. L'ordinateur est dans la chambre de mon père. […] Je peux pas y aller très souvent. J'y surfe après mes devoirs, pas très tard. […] La plupart du temps je consulte toute seule mais des fois avec mon père quand on télécharge ensemble.

Hélène, fille, 14 ans

Dans ce cas le placement de l'ordinateur permet de contrôler le temps que les enfants passent sur Internet (« pas très tard ») et « des fois » durant les usages en commun (« quand on télécharge ensemble ») et d'établir le lien entre les enfants et leurs parents.

Si la famille est équipée d'un ordinateur portable, celui-ci « voyage » dans le foyer. L'ordinateur portable permet de se créer des espaces « nomades » à l'intérieur du domicile, de se déplacer dans les différentes pièces de la maison : « dans la cuisine », « sur la table de la salle à manger », « sur le canapé » etc. L'ordinateur portable « se balade » au gré des circonstances. Françoise Singly souligne que « cette mobilité vise à concilier quête d'autonomie et préservation des territoires communautaires »[419].

Parfois les préadolescents se retrouvent dans des lieux inhabituels pour ce genre d'activités :

I : Et quand tu es sur ton ordinateur portable, c'est toujours dans ta chambre ?
Z : Non, dans le salon, partout... Aux toilettes !
I : Même aux toilettes ?
Z : Oui, on s'ennuie. Des fois je regarde un film. Des films d'action. […]

[419] SINGLY Françoise. *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan Université, 2000, p. 127.

I : Et si tu parles avec quelqu'un tu dis pas que tu es aux toilettes ?
Z : Non [rire].

Zakaria, garçon, 14 ans

I : Quand vous surfez sur Internet, donc c'est dans votre chambre ou vous êtes un peu partout à la maison?
N : Partout. Dans le salon, je peux aller dans ma chambre... [rire]
P : Des fois aux toilettes... J'ai envie, je peux pas lâcher mon ordinateur...

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

Ces extraits d'entretiens montrent l'insertion forte d'ordinateur et d'Internet dans les territoires les plus intimes de la maison et de la vie familiale.

La circulation de l'ordinateur exprime aussi les stratégies individuelles des membres de la famille. Les enfants peuvent prendre l'ordinateur portable dans leur chambre :

I : Et cet ordinateur est dans ta chambre ?
P : Oui. Dans la journée. Mais le soir je dois le donner à ma mère.

Paul, garçon, 13 ans

On a aussi un ordinateur portable qui est branché. C'est un ordinateur que je peux prendre de temps en temps dans ma chambre. Mais après il faut le remettre à sa place.

Daisy, fille, 14 ans

Avec les ordinateurs portables les préadolescents surfent sur Internet depuis leurs espaces privés mais ils sont obligés de les « remettre à [leur] place » ou de les « donner » à une autre personne après les avoir utilisés. Les ordinateurs portables permettent de s'extraire de l'univers familial et d'entrer dans un espace privé protégé des regards des autres. « Ces différents agencements manifestent des modalités différentes de construction de la vie commune »[420]. L'ordinateur « migre » d'une pièce à l'autre selon les logiques familiales. Il reflète le système d'allégeance entre le « je individuel », le « nous conjugal » et le « nous familial »[421].

Ordinateurs personnels des enfants

Dans le contexte socio-économique contemporain, l'individu qu'il soit adolescent, jeune ou même senior est censé être numériquement multi-équipé. Selon la Référence des Équipements Multimédias[422], les Français possèdent de plus en plus d'équipements multimédias : postes de TV, consoles de jeux TV et portables, téléphones mobiles, micro-ordinateurs, GPS, baladeurs, appareils photos et caméras numériques, lecteurs DVD portables ou encore disques durs externes. Début 2011, on compte en moyenne près de 9 équipements numériques par foyer en France (8,7) contre 4,9 il y a 5 ans. Les foyers français possèdent de

[420] LE DOUARIN Laurence. *Idem.,* p. 21.
[421] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 19.
[422] Le communiqué de presse est disponible sur : http ://www.gfkrt.com/imperia/md/content/rt-france/cp_rem_q1_2011.pdf (Consulté le 14 août 2012).

plus en plus d'ordinateurs. Surtout chez les familles nombreuses, les écrans sont multiples et dispersés dans chaque pièce de l'appartement. Dans certains cas chaque membre dispose de son propre ordinateur. Voyons quelques exemples :

> *Moi, j'ai un nouveau iPod Touch, c'est comme mini ordinateur, avec Internet, ma mère a un ordinateur portable simple pour son métier, elle a besoin d'un ordinateur et il y a un ordinateur fixe pour toute la famille.*
>
> ***Nicolas, garçon, 14 ans***

> *Oui, on a chacun notre ordinateur. Parce que mon frère fait des études d'informatique, il est forcé d'avoir un ordinateur à lui, ma sœur voulait en avoir un parce que c'est plus pratique pour ses cours... Et il y a un ordinateur à mes parents…*
>
> ***Antoine, garçon, 12 ans***

> *D : En fait... Chaque personne de la famille a un ordinateur. Mon frère en a un, ma petite sœur aussi… même si elle est si petite, elle en a un, moi... J'en ai deux !*
> *I : Ta sœur a quel âge ?*
> *D : Un an.*
> *O : Un an et elle a déjà un ordinateur ?*
> *D : Oui, c'est ma mère. Elle en a acheté pour tous, parce que chacun a besoin de faire quelque chose donc chacun a son ordi... Ma petite sœur fait des petits trucs avec ma mère… Moi, j'en ai deux. En fait, mon beau père il a acheté un ordinateur portable mais comme il est chauffeur international il l'utilise pas beaucoup alors il me l'a offert. Et j'ai aussi un ordinateur normal.*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

Nous pouvons remarquer que les ordinateurs personnels reflètent la séparation des univers des différents membres de la même famille. Les usages d'Internet font désormais partie de la vie familiale et contribuent à l'accélération de l'équipement en micro-ordinateurs. La multiplication des postes répond au besoin d'émancipation des préadolescents, elle favorise l'autonomie d'un enfant. Dans le cas de Nicolas, nous retrouvons une nuance importante : l'équipement numérique d'un enfant peut être plus performant et mieux équipé (« nouveau *iPod Touch* ») que celui de la famille ou celui des parents (« ordinateur portable simple »). Antoine, dans ce qu'il raconte sur les ordinateurs personnels de son frère et de sa sœur, aborde ce qui a conduit à l'acquisition des outils informatiques : l'ordinateur est perçu comme un instrument de travail, il est indispensable et fait partie du quotidien de la génération des jeunes. Déjà en 1999, Josiane Jouët et Dominique Pasquier[423] notaient que, malgré son coût, l'ordinateur était souvent acheté dans les milieux populaires pour la réussite scolaire et professionnelle des enfants. L'exemple de Daisy, est un cas d'exagération de multi-équipement dans la famille : même un petit enfant d'un an possède son ordinateur. L'expression « chacun a besoin de faire quelque chose donc chacun a son ordi » rejoint l'idée de la séparation de goûts et d'activités au sein d'une famille. Daisy mentionne aussi que l'ordinateur peu utilisé de son beau-père lui appartient. L'action de son beau-père (d'offrir

[423] JOUËT Josiane et PASQUIER Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran. In *Réseaux*, 1999, n° 92-93, p. 25-102.

l'ordinateur à un enfant qui possède déjà un ordinateur fixe) montre la perception des enfants « numériquement actifs » chez les adultes.

Très tôt, avant même l'entrée au collège, les enfants commencent à « négocier » l'accès aux différents outils de communication. Nous avons déjà abordé certaines stratégies de persuasion qu'ils adoptent pour l'obtenir leurs téléphones mobiles. Maintenant nous allons présenter celles qui sont employées pour acquérir leur ordinateur personnel. Trois tendances ressortent des interviews de notre public : l'acquisition d'un ordinateur pendant et pour les fêtes, son acquisition avec l'argent économisé par l'enfant lui-même et l'utilisation d'un vieil ordinateur de la famille.

Pascal Duret souligne que « les "négociations", sous toutes leurs formes, prennent une place grandissante dans la vie sociale »[424]. Elles sont fortement ancrées aussi dans la vie de la famille. Un bon exemple du poids de la négociation est le cadeau d'anniversaire ou le cadeau de Noël qui reflète la première manière d'obtenir un ordinateur chez nos collégiens :

I : Ça fait longtemps que tu as cet ordinateur ?
E : Non, je l'ai eu à mon anniversaire cette année.

Emma, fille, 11 ans

I : Tu l'as eu comme cadeau ?
T : Oui, comme cadeau parce que mon ancien ordinateur était tout pourri...

Thomas, garçon, 13 ans

Avant j'utilisais pas Internet… Des fois je jouais à des jeux sur l'ordinateur de mes parents et ça les dérangeait. Et il me semble qu'en 2006, le jour de mon anniversaire, j'ai reçu mon premier ordinateur. C'était un ordinateur fixe que j'ai mis dans ma chambre. Et depuis j'utilise Internet chez moi. Jusqu'à maintenant. Je suis tranquille.

Bryan, garçon, 14 ans

In : Moi, je vais l'avoir pour mon anniversaire. Parce que mes parents, ils ont vu que j'y reste beaucoup. On en a deux en fait, un à mon frère et un au salon et comme je suis toujours à taper au salon, ils en ont eu marre. Et comme mon frère en a déjà eu un…
I : Donc, ils vont t'acheter aussi un ordinateur pour le mettre dans ta chambre ?
In : Oui. Pour mon anniversaire.
I : C'est quand ton anniversaire ?
In : C'est le 28 février.
I : C'est bientôt dans 3 mois.
In : Oui ! Je compte les jours !
M : Moi, je vais l'avoir à Noël. Ils m'ont promis.

Inès, 11 ans, Mélanie, 12 ans, filles

L'enfant obtient un ordinateur pendant les fêtes pour différentes raisons : « parce que mon ancien ordinateur était tout pourri », « je jouais à des jeux sur l'ordinateur de mes parents et ça les dérangeait », « parce que mes parents, ils ont vu que j'y reste beaucoup ». Les parents d'Inès, à l'encontre des parents que nous venons d'évoquer dans le sous-chapitre précédent (ceux qui placent l'ordinateur dans la pièce commune pour préserver les moments

[424] DURET Pascal. Qu'est-ce que négocier en adulte face à des enfants ? In LATCHOUMANIN Michel. *Familles et parentalité : rôles et fonctions entre tradition et modernité.* Paris : L'Harmattan, 2007, p. 93.

en commun et pour contrôler leurs enfants), ont décidé d'offrir un PC à leur fille pendant son anniversaire parce qu'« ils en ont eu marre » de l'entendre « toujours taper au salon ». L'usage de l'ordinateur placé dans une pièce collective entraîne parfois des interférences avec les pratiques des autres membres de la famille qui poussent à prendre la décision de l'achat d'un ordinateur personnel pour chacun. Dans un extrait d'interview avec Inès nous voyons aussi le principe d'égalité qu'elle exprime (« et comme mon frère en a déjà eu un… ») : elle se compare à son frère qui a déjà son ordinateur.

La deuxième stratégie pour l'acquisition d'un ordinateur personnel chez les collégiens, c'est son achat avec leur propre argent :

I : Ça fait longtemps que tu as cet ordinateur ?
L : Un an.
I : Tu l'as eu comment ?
L : Je l'ai acheté moi-même.
I : Avec ton propre argent ?
L : Oui, j'ai économisé depuis très longtemps…

Laura, fille, 14 ans

Il fallait négocier avec mes parents tout d'abord pour avoir un ordinateur personnel et après… C'est grâce à ma grand-mère qui m'envoie régulièrement certaines sommes d'argent, j'ai accumulé et après j'ai donné mon argent pour acheter un ordinateur... Les parents ont ajouté aussi bien sûr.

Rachel, fille, 13 ans

Ces deux exemples racontent comment les enfants trouvent la solution pour s'équiper d'un PC. Depuis très longtemps Laura a économisé son argent et s'est acheté un ordinateur elle-même. La réponse de Rachel dévoile une situation un peu plus complexe : tout d'abord elle a dû négocier avec ses parents, ensuite accumuler son argent et finalement avec l'aide financière de ses parents elle a pu avoir son ordinateur. En envoyant de petites sommes d'argent à leurs petits-enfants, les grands-parents cherchent ainsi avec les préadolescents à influencer la décision des parents et deviennent leurs « partenaires » dans ce processus.

La troisième tendance que nous avons retrouvée dans les discours de notre public est celle de l'utilisation d'un vieil ordinateur de la famille. Les enquêtés nous ont raconté que parfois ces vieux ordinateurs étaient placés dans leurs chambres et n'avaient pas la connexion à Internet, ils étaient lents et du coup ne servaient à rien :

Et sinon j'ai un ordinateur dans ma chambre, il est portable et il n'y a pas d'Internet dessus... Je l'utilise pas souvent parce qu'il est vieux et il va pas très vite. Je joue un peu à des jeux…

Loriane, fille, 13 ans

C'est ma grande sœur qui m' a donné son vieil ordi, à moi et à ma petite sœur…

Paul, garçon, 13 ans

T : C'était un vieil ordinateur et je pouvais rien faire dessus. Quand je l'allumais il y avait un jeu et c'est tout...
I : Il n'y avait pas d'Internet ?

T : Il y avait rien et donc du coup on a dû le changer. On a mis un autre ordi, un peu récent, avec Internet et pas beaucoup de choses et il a explosé un jour... Du coup je suis resté trois ans sans ordinateur...

Thomas, garçon, 13 ans

I : Tu as un ordinateur à toi ?
V : Oui, j'en ai un mais comme c'est un vieil ordi... Il faut télécharger des trucs pour que je puisse aller sur les sites… Maintenant je peux pas. Il beugue…
I : Il est dans ta chambre ?
V : Oui.
I : Mais sans Internet ?
V : Oui, je peux pas aller sur les sites où je veux aller. Et si je veux aller sur ces sites, je vais dans le bureau... Là-bas il y a un nouvel ordinateur qui est à ma mère.

Valériane, fille, 11 ans

Par contre, on en a deux autres. Alors un des deux, le plus vieux, celui que je préfère parce que c'est plus sympa de l'utiliser, donc c'est un peu comme si c'était le mien…

Apolline, fille, 13 ans

Dans la plupart des cas cités ci-dessus, les collégiens expriment leur mécontentement (« qu'il est vieux et il va pas très vite », « je pouvais rien faire dessus », « il beugue », « je peux pas aller sur les sites où je veux » etc.). C'est seulement Apolline qui est contente d'avoir le plus vieil ordinateur de la famille dans sa chambre. Cette habitude de transmettre un vieil ordinateur aux enfants fait penser aux rangs qui existent dans la famille (aîné, cadet, petit dernier etc.) et à la transmission des différentes choses (surtout les vêtements) aux « plus jeunes » : quand elles ne sont plus utiles pour les grands, on les donne aux petits. Nous voyons que la même logique est appliquée aussi avec les ordinateurs (l'exemple de Paul).

Les récits des collégiens font remarquer que les enfants possédant leurs propres ordinateurs (dans la plupart des cas des ordinateurs portables), préfèrent rester et surfer sur Internet depuis leur chambre. Les moments dans le lit avec le PC sur les genoux sont les plus pratiqués et appréciés :

I : Et est-ce que ça te dérange quand il y a des personnes à côté qui parlent et qui regardent ce que tu fais sur Internet ?
C : Oui, ça me dérange beaucoup. Je préfère aller dans ma chambre.
I : Et dans ta chambre tu mets ton ordinateur sur la table ? Tu surfes sur le lit ? Par terre ?
C : Sur le lit ! Sur mes genoux [elle montre]. Comme ça.

Camille, fille, 14 ans

I : Et si quelqu'un vient ?
V : Ça m'énerve. Donc soit je vais dans mon lit avec mon ordinateur, pour être vraiment seule, parce que j'ai des petits frères, donc il y a toujours quelqu'un qui vient... Soit je vais au salon.
I : Et quand tu es dans ta chambre, tu te mets où ?
V : Le plus souvent au lit. Je mets mon ordinateur sur mes genoux...

Valentine, fille, 14 ans

H : Moi, surtout c'est le vendredi soir, chez mon père… Je mets la télé et je prends l'ordi dans mon lit...
I : Dans le lit ?
Ensemble : Oui.
O : C'est chouette comme ça !

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

Ces extraits rejoignent la notion de la « culture de la chambre » utilisée par H. Glevarec qui « vise à décrire particulièrement cette articulation très forte entre plusieurs faits sociaux que sont la maturation préadolescente, l'individualisation de l'espace domestique, la place des nouveaux médias électroniques et une nouvelle relation parent-enfant »[425]. En s'enfermant dans leurs chambres avec leurs ordinateurs personnels sur les genoux les collégiens incarnent le processus d'individualisation au sein même de la famille[426]. La chambre personnelle sert pour s'isoler et l'ordinateur personnel permet de s'installer au lit et de pratiquer les « usages médiatiques solitaires » (angl. *solitary media use*)[427].

Tous ces aspects – l'environnement sociotechnique et son développement exponentiel au sein du foyer, le multi-équipement et les ordinateurs personnels des enfants – sont des indicateurs de la culture contemporaine de la maison marquée par l'individualisation croissante des modes de vie. Sylvie Octobre note que « […] le processus d'individualisation expressif caractérise le passage de l'enfance à l'adolescence d'une double manière : les objets, notamment médiatiques, expriment le statut de l'enfant au sein de la famille, sa position, son degré d'autonomisation et le type de compétence qui lui est reconnu, mais ils l'expriment également dans sa construction subjective, en matérialisant des hiérarchies de préférences, des arbitrages, qui font sens dans une narration à la fois personnelle et donnée aux autres »[428].

Génération multitâche

La sphère domestique de la maison permet aux préadolescents de surfer sur Internet et de pratiquer plusieurs autres activités à la fois. La génération d'aujourd'hui est une génération multitâche. Selon Audrey Messin, les jeunes d'aujourd'hui « construisent leur vie comme une adaptation permanente en fonction des exigences du moment, adoptant de multiples rôles parallèles »[429].

À la maison les collégiens surfent sur Internet en écoutant de la musique, en regardant la télévision et même en faisant leurs devoirs. Ils parlent de la manipulation de plusieurs outils et services en même temps :

---

[425] GLEVAREC Hervé. *Op. Cit.*, p. 13.
[426] DE SINGLY Françoise. Le sens de la chambre personnelle pendant la seconde modernité. Le cas d'adolescence. Dans HUYNH Phoung-Mai (dir.). *Habitat et vies urbaines : changements dans les modes de vie*. Paris : PUCA, 2006, p. 33-44.
[427] LARSON Reed. Secrets in the bedroom : Adolescents' private use of media. In *Journal of Youth and Adolescence*, 1995, vol. 24, n° 5, p. 535-550.
[428] OCTOBRE Sylvie et al. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française, 2010, p. 61.
[429] MESSIN Audrey. *De l'usage d'Internet à la culture de l'écran*. 15 avril 2005. Disponible sur : http ://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf (Consulté le 17 septembre 2012).

S : Oui, parfois en même temps je regarde la télé... s'il y a des choses qui m'intéressent. Parfois je peux être au téléphone.
I : Tu écoutes de la musique ?
S : Oui, j'écoute beaucoup de musique. Tout le temps. Dès que j'allume mon ordi, je mets tout de suite la musique !
L : Moi aussi, je mets tout de suite la musique à fond et après je vais sur Facebook.
I : C'est le couple !
L : Souvent je fais mes devoirs et je regarde des clips sur YouTube.

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

I : Donc quand vous surfez sur Internet, tout d'abord vous mettez la musique ?
H : Oui. Toujours.
O : A part quand il y a la télé.
I : Donc il doit y avoir un peu de bruit autour ?
Ensemble : Oui. Voilà. C'est ça. On fait plein de choses à la fois.

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

L : Souvent j'écoute de la musique et je fais mes devoirs.
I : Tu ne te déconcentres pas ?
L : Non, parce que je demande de l'aide à mes amis sur Internet parce que des fois je comprends pas... Par exemple, parfois j'arrive pas à traduire la phrase en anglais, donc je demande de l'aide à mes amis qui sont connectés.

Laura, fille, 14 ans

Moi aussi, je joue à la console, j'écris à mes amis, après je joue encore et j'écris sur Internet de nouveau... Sur Facebook... Je fais une pause, je parle à des gens et après je rejoue...

Erkut, garçon, 13 ans

In : Des fois je mets la télé, et quand l'ordinateur est un peu lent je regarde la télé, je suis l'histoire à la télé.
M : Oui, moi aussi avec ma mère on n'a pas besoin de voir l'image pour comprendre, alors on écrit sur l'ordi et en même temps on écoute la télé.

Inès, 11 ans, Mélanie, 12 ans, filles

E : Je fais mes devoirs et des fois les gens m'envoient des messages, donc je réponds et je continue... […] Et aussi j'aime bien descendre en bas avec mon ordi, regarder la télé et en même temps naviguer sur le Net...
V : Je le fais aussi !
I : Et ça ne vous dérange pas ?
E : On aime comme ça.

Valériane, Emma, filles, 11 ans

C : Pour moi c'est Internet, musique, télé et des fois je fais même mes devoirs.
I : Et le téléphone portable aussi ?
C : Ah oui !

Camille, fille, 14 ans

Il n'est pas difficile de remarquer qu'il existe plusieurs modalités de ces actions multitâches. Luciano Sandrin écrit qu'« une des caractéristiques de l'homme moderne est certainement la solitude vécue comme une menace douloureuse et angoissante au point qu'on veuille l'éviter à tout prix »[430]. On laisse la télé allumée pour entendre des voix et d'autres bruits, pour ne pas se sentir seul. La même habitude existe chez les préadolescents – ils mettent la musique « à fond » pour avoir du « bruit autour » et ils se plongent dans l'univers d'Internet. La musique et *Facebook*, « c'est le couple », confirment les collégiens. Les sons accompagnent les activités numériques, ils créent une ambiance de détente et de relaxation.

[430] SANDRIN Luciano. Solitude et maladie. Un regard psychologique. In *Camillianum*, 2005, n° 15, p. 511-521. Disponible sur : http ://www.camilliens.fr/reflexion3.pdf (Consulté le 12 septembre 2012).

Les usages d'Internet s'insèrent aussi dans la préparation de leurs devoirs. Les jeunes adolescents font des pauses : ils écoutent de la musique en ligne, ils regardent des vidéos sur *YouTube*, ils discutent avec des amis. À l'aide des messageries instantanées ils font ensemble des exercices pour l'école, ils se renseignent auprès des camarades connectés, ils leur demandent de l'aide. Erkut fait des pauses dans son jeu sur sa console pendant lesquelles il va sur Internet pour répondre à des messages de ses amis. Il fait des allers-retours de l'écran de télévision à celui d'ordinateur. L'exemple d'Inès enrichit notre réflexion sur un autre aspect – elle note qu'elle suit l'histoire qui passe à la TV en même temps qu'elle surfe sur Internet. Elle regarde la télé quand l'ordinateur ralentit. Cette situation illustre parfaitement la cohabitation des différents outils médiatiques au sein de l'espace multi-équipé.

Ces « scénarios » font penser au développement des jeunes adolescents, à leur attention, leur mémoire, leur productivité durant ces actions multitâches. Un préadolescent peut-il réussir à faire son devoir en chattant sur Internet ou en regardant la télé ? De combien de temps aura-t-il besoin ? Va-t-il mémoriser l'information de son exercice ? La façon dont le cerveau parvient à gérer plusieurs tâches à la fois est une question classique en neurosciences. Les dernières études fournissent des résultats surprenants sur le mythe de la génération multitâche. Par exemple, en 2009, une équipe de chercheurs[431] de l'Université de Stanford, en Californie, ont constaté que les plus assidus du multitâche réussissent très mal dans toute une variété de tâches ; ils sont moins concentrés que les gens qui font seulement une chose à la fois ; ils sont plus distraits et parviennent moins bien à passer d'une tâche à l'autre. En 2010, les chercheurs français de l'Inserm et de l'École Normale Supérieure, Sylvain Charron et Etienne Koechlin[432] ont également pu démontrer que, dès qu'une personne se fixe deux buts simultanément, chacun d'eux est représenté dans un hémisphère différent de son cerveau et qu'au-delà de deux buts, le cerveau humain ne semble plus en mesure de les coordonner.

Et comment les enfants eux-mêmes perçoivent-ils cette « synchronisation » des activités ?

I : Quand tu es sur Internet est-ce que tu fais à coté d'autres choses ? La télé ?
C : Oui.
I : Tu manges ?
C : Oui.
I : Tu écoutes de la musique ?
C : Oui.

[431] OPHIRA Eyal, NASSB Clifford & WAGNERC Anthony D. Cognitive control in media multitaskers. In *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2009. Disponible sur : http ://www.pnas.org/content/106/37/15583 (Consulté le 18 septembre 2012).
[432] CHARRON Sylvain & KOECHLIN Etienne. Divided Representation of Concurrent Goals in the Human Frontal Lobes. In *Science*, 2010, vol. 328, n° 5976, p. 360-363.

I : Tu fais tes devoirs ?
C : Oui.
I : Donc tu fais tout en même temps ?
C : Oui.
I : Et ça ne te perturbe pas de faire tout ça en même temps ?
C : Non, ça me plait comme ça.

Nadine, fille, 14 ans

H : Oui, je surfe devant la télé.
O : Oui, devant la télé.
I : Vous regardez la télé et en même temps vous surfez sur Net ?
O : Et même des fois on envoie des sms en même temps.

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

Nous voyons qu'ils apprécient le fait de pouvoir faire plusieurs choses en même temps. Les extraits cités ci-dessus indiquent une autre idée très répandue dans la société, que les femmes sont plus multitâches que les hommes. Nous pouvons remarquer que ce sont les filles qui s'expriment le plus souvent sur leurs capacités à faire plusieurs choses à la fois. Mais sont-elles vraiment plus multitâches que les garçons ? Catherine Vidal, neurobiologiste et directrice de recherche de l'Institut Pasteur de Paris, mentionne que « c'est une idée reçue construite culturellement »[433]. Son positionnement scientifique consiste à comprendre non seulement le rôle de la biologie, mais aussi l'influence de l'environnement social et culturel dans la construction des identités des hommes et des femmes. La chercheuse soutient l'idée que le cerveau est le reflet de notre histoire personnelle. Selon elle, les anciennes théories simplistes qui expliquent tous nos comportements par la biologie ont transmis de faux mythes. De nos jours ils circulent encore dans la société mais ont été réfutés depuis longtemps sur un plan rigoureusement scientifique. Dans notre recherche nous souscrirons à cette manière de penser que la dichotomie filles-multitâches/garçons-monotâches n'est qu'une idée reçue.

Les jeunes qu'ils soient filles ou garçons sont bien multitâches au sens où ils surfent sur plusieurs sites en même temps, où ils font plusieurs activités sur un écran d'ordinateur :

Bah... Dès que j'entre sur l'ordinateur, j'ouvre plein de pages, j'ouvre FB, MSN, Skyblog, Google, encore YouTube et… Je mets la musique. Google pour faire des jeux et pour aller faire des recherches. Et encore j'ouvre le jeu de solitaire qui est dans mon ordi! Et le jeu de cartes...

Océane, fille, 13 ans

I : Donc, la première activité que vous faites sur Internet, c'est quoi ? Jeux ? Musique ? Amis ?
V : Les trois en même temps !
E : On ouvre une fenêtre, après on ouvre un autre, et voilà...

Valériane et Emma, filles, 11 ans

Le multitâche consiste à effectuer plusieurs activités différentes concurremment, sans nécessairement de rapports entre elle : envoyer des messages instantanés, visionner une vidéo, demander de l'aide, fouiller dans des blogs, écouter de la musique, jouer à des jeux etc. « Cet

[433] VIDAL Catherine et BROWAEY Dorothée Benoit. *Cerveau, Sexe & Pouvoir*. Paris : Belin, 2005, p. 14.

usage multifenêtres se double généralement d'un usage multitâche. L'internaute est tout à la fois lecteur, usager, spectateur »[434].

L'exemple de Daisy dévoile une autre modalité du multitâche – faire plusieurs activités sur Internet en se connectant depuis plusieurs écrans à la fois. Ces situations montrent des capacités de multiplication des actions numériques chez les collégiens multiéquipés. Notre enquêtée parle de la « jeunesse multifacette »[435].

D : Ah oui ! Il y a Internet sur les téléphones portables !
I : Tu en a combien ?
D : 5. Tous les 5 marchent. […]
I : Et tu as Internet dessus ?
D : Oui, mais j'y vais rarement. Mais parfois ça m'arrive de parler au téléphone avec un portable, d'aller sur Facebook sur l'autre et de parler avec les gens sur MSN sur le troisième…

Daisy, fille, 14 ans

Internet attire tellement les jeunes qu'ils viennent même manger devant leur écran :

I : Et tu manges devant un ordinateur ?
J : Oui... ça dépend. Quand c'est dimanche ma mère et mon père travaillent, donc je suis tout seul. Je me faits des pâtes, je mets du ketchup et voilà... Je me mets devant l'ordinateur, je pose mon assiette à coté du clavier, je regarde Simpons et je mange.
I : Et vous chattez avec des amis en même temps que vous mangez ?
Ensemble : Oui oui.
I : Et vous n'oubliez pas le plat ?
J : Souvent je tape « attends, je mange » et je mange. « Attends, je vais aller chercher mon dessert » et je reviens et je dis « qu'est-ce qu'on disait ? ».
A : Moi aussi, ça m'arrive aussi, j'oublie pas mon plat… je surfe et je mange en même temps.
I : Et les parents ?
J : Quand ils sont là, je mange avec eux mais sinon...
A : Oui, sauf goûter... Au goûter je mange devant l'ordinateur. J'ai le droit.

Julien et Antoine, garçons, 14 ans

S : Manger... ça dépend de ce que je fais... Parfois si je regarde un film. J'arrête deux secondes, je me sers à manger et puis je mange.
I : Devant l'ordinateur ?
S : Devant, oui... En regardant le film, je mange.

Safaa, fille, 14 ans

Quand les parents ne sont pas à la maison, je viens avec mon plat devant l'ordinateur et je l'oublie... je parle et j'oublie que je dois manger...

Diana, fille, 15 ans

Oui, je fais mes goûters devant l'ordinateur. Je grignote souvent des choses quand je parle à mes amis.

Loriane, fille, 14 ans

Quand les parents ne sont pas à la maison, les préadolescents questionnés viennent avec leur plat devant l'ordinateur. Limités par différentes interdictions, ils profitent des moments où les adultes sont absents. Pour gagner du temps de connexion, les jeunes adolescents deviennent multitâches. Ils mangent en même temps qu'ils parlent à leurs amis ou

[434] CARR Nicolas. *Est-ce que Google nous rend idiot ?* http ://www.internetactu.net/2009/01/23/nicolas-carr-est-ce-que-google-nous-rend-idiot/ (Consulté le 22 février 2010).
[435] MESSIN Audrey. *Op. Cit*., p. 6-7.

qu'ils regardent leurs séries préférées ou des films. « Scotchés » aux écrans, ils goûtent, ils grignotent.

Dans certains cas, les préadolescents font des activités extrascolaires qui finissent tard. C'est le cas de Zakaria qui rentre très tard le soir et mange seul son dîner. Il lui arrive souvent de manger et de surfer sur Internet en même temps :

I : Tu manges ? Ça t'arrive de venir avec un plat devant l'ordinateur ?
Z : Oui. Souvent.
I : Et tes parents ne disent rien ?
Z : Si mais bon... J'ai des activités extrascolaires donc souvent ils mangent avant moi parce que je finis vers 21h et je mange tout seul après. Donc, je surfe sur Internet en même temps un peu...
I : Tu rentres très tard à la maison alors… Et tu vas encore sur Internet ?
Z : [rire] Oui.
I : Tu ne vas pas directement au lit ?
Z : Non, il faut regarder un peu Facebook. Je regarde des films, je joue en même temps je mange...

Zakaria, garçon, 14 ans

L'expression de Zakaria « il faut regarder un peu » explique l'importance des activités numériques chez les collégiens. « Il faut » établir une connexion pour voir ce qui se passe « online ». Les préadolescents choisissent la compagnie de l'ordinateur pour éviter le calme et la solitude près de la table.

Certains d'entre eux regrettent de ne pas avoir la permission de manger devant l'ordinateur. Dans ces récits nous remarquons qu'ils souhaiteraient de temps en temps avoir cette autorisation. Ils parlent de leurs expériences « en cachette » qui se sont finies par des punitions :

In : Moi mes parents, ils veulent pas mais...
I : Tu le voudrais bien parfois ?
In : Oui, en fait je l'ai déjà fait plusieurs fois… En cachette. Après ça fait des miettes… Et ils me punissent.

Inès, fille, 11 ans

I : Vous venez devant l'ordinateur avec un plat ?
L : Ma mère veut pas.
I : Et toi, tu voudrais bien ?
L : Parfois oui... Mais ma mère veut pas… Manger dans la chambre, c'est pas possible ! C'est interdit !

Lucia, fille, 14 ans

L. Le Douarin écrit : « avec tous ces médias, la quiétude du foyer semble interrompue. Les membres d'une famille peuvent s'ouvrir à un monde extérieur, interagir avec lui et s'extraire un instant de la vie interne au foyer. En effet, les objets multimédias redéfinissent les frontières du logis et augmentent son degré d'ouverture avec la vie extérieure. Ce monde, peuplé d'inconnus, favorise une sorte de "concurrence idéologique", c'est-à-dire d'autres manières de faire et de penser, susceptibles de menacer l'harmonie familiale »[436]. Les discours

[436] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 17.

de notre public prouvent cette constatation. Voici comment Mélanie s'exprime sur la restriction de ne pas pouvoir manger devant l'écran et qui devient encore plus désagréable quand son amie proche habitant loin se connecte en même temps quand les parents l'invitent à passer à table :

> *Chez moi, il est posé sur notre table de salon, c'est difficile parce que… par exemple quand on est avec la caméra, par exemple, moi quand je suis avec ma meilleure amie qui habite à Rennes et quand les parents nous appellent pour manger, on est obligé d'aller à table… « bon… bah… à tout à l'heure ! » et en fait on n'est jamais reconnectées en même temps, c'est pénible, ça serait bien s'ils nous amenaient le plat pour manger ensemble… devant nos ordi !*
>
> ***Mélanie, fille, 12 ans***

Nous notons que parmi les collégiens questionnés certains pensent le contraire, et portent un regard critique sur le fait de manger devant l'ordinateur quand toute la famille se réunit autour de table :

> *Moi non, parfois je suis sur Internet mais je laisse ouvert la discussion et je vais manger... C'est mal poli de quitter la table et d'aller répondre aux gens sur Internet...*
>
> ***Julie, fille, 14 ans***

Parfois la place devant l'ordinateur est si chère que les jeunes sont obligés de manger en même temps. C'est le cas de Daisy qui mange devant l'ordinateur pour conserver l'accès à Internet plus longtemps et se défendre de son frère ainé, « fou et accro à des jeux vidéos » :

> *I : Et ça vous est arrivé de manger devant l'ordinateur ?*
> *D : Oui. Parce que si je laisse mon ordinateur, mon frère va venir et il va le prendre. Et après c'est difficile à le récupérer. Alors il vaut mieux ne pas le laisser... Mais quand il y a ma mère c'est elle qui le garde, elle va le crier ... S'il n'y a pas ma mère je suis obligée de manger devant l'ordinateur, je le ferme, je pose mon assiette dessus et je mange... Soit je surfe et je mange en même temps. Je le laisse pas dans ma chambre où il peut le prendre parce que sinon après il va le prendre et ça devient difficile de le récupérer... Il va me taper dessus, il va commencer à s'énerver... Je vais souffrir.*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

Derrière ces actions multitâches, lorsqu'en même temps les préadolescents surfent sur Internet et mangent, peuvent se cacher d'autres effets. L'habitude de manger devant l'écran de l'ordinateur a fait l'objet d'une étude britannique menée récemment par des chercheurs en psychologie expérimentale de l'université de Bristol. Ils concluent leur expérimentation en disant que « les personnes qui mangent en travaillant ou en jouant sur leur ordinateur le midi seraient plus portées à grignoter dans la journée, ce qui les inciterait à prendre du poids »[437]. Leur étude révèle un nouveau mécanisme selon lequel les activités sédentaires passées devant un écran peuvent favoriser l'obésité. Plusieurs autres études psychologiques[438] prétendent que

[437] OLDHAM-COOPER Rose E. et al. *Playing a computer game during lunch affects fullness, memory for lunch, and later snack intake.* 2010. Disponible sur : http ://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21147857 (Consulté le 14 janvier 2012).

[438] Quelques études récentes :
HAUTEFEUILLE Michel et VÉLÉA Dan. *Les Addictions à Internet. De l'ennui à la dépendance*. Paris : Payot, 2010, 200 p.

l'habitude de manger en surfant sur Internet est l'un des premiers symptômes d'addiction à Internet[439] qui peuvent avoir des conséquences très sérieuses (par exemple, au détriment des autres activités : relationnelles, scolaires, professionnelles, de loisirs, sportives etc. ; troubles du sommeil, maux de têtes etc.) qui doivent être soignées. La grande majorité des collégiens qui ont participé à notre étude n'évoquait pas cette sorte de comportements dans leurs discours. Ceux qui se sont exprimés sur ce sujet disaient que les habitudes de manger devant l'écran étaient occasionnelles et fortuites. Nous ne pouvons donc pas prétendre qu'elles puissent être associées à la cyberaddiction.

D'autres formes de multitâche sont également possibles. Par exemple, Inès (fille, 11 ans) écoute la musique en même temps qu'elle fait le ménage. Elle explique que son téléphone n'a pas un son très fort et qu'elle visionne les vidéo-clips sur *YouTube* tout en rangeant sa chambre ou le salon.

Notons qu'il y a aussi des préadolescents qui nous parlent de l'« absorption » par Internet, et de leurs incapacités de faire plusieurs choses en surfant sur Internet :

> *Et moi, quand je suis sur Internet je suis généralement absorbée par ce que je fais, je suis concentrée à un truc. Je peux pas faire d'autres choses. De toute façon l'ordinateur est éloigné de la télé, je peux pas en même temps regarder la télé. Quand je tape des choses, il faut que je réfléchisse. Parfois ça arrive que j'écoute de la musique mais c'est rare. Quand je suis sur Internet je ne fais qu'Internet.*
>
> ***Apolline, fille, 13 ans***

> *Je suis sur Internet, je suis sur Internet, je fais pas des choses à côté parce que ça me déconcentre. Je suis moins efficace.*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

Cette variété de réponses témoigne de la diversité des modalités d'actions numériques possibles dans l'univers des préadolescents rencontrés. Même si la majorité des collégiens parlent de leur fonctionnement multitâche, il y en a quelques uns qui se comportent

---

YOUNG Kimberly S. & ABREU Cristiano Nabuco. *Internet Addiction : A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. London : Wiley, 2010, 312 p.
BYUN Sookeun. Internet Addiction : Metasynthesis of 1996–2006 Quantitative Research. In *Cyberpsychology & Behavior*, 2009, vol. 12, n° 2, p. 203-208. Disponible sur : http ://www.liebertonline.com/doi/pdfplus/10.1089/cpb.2008.0102 (Consulté le 14 janvier 2012).
SERGERIE Marie-Anne. Internet : quand l'usage est problématique. In *Psychologie Québec*, 2009, n° 26(2), p. 26-28.
TISSERON Serge. *Virtuel, mon amour : penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies*. Paris : Albin Michel, 2007, 226 p.

[439] Le terme d'addiction à Internet (aussi appelée dépendance à Internet, cyberdépendance, cyberaddiction, usage problématique d'Internet ou UPI, trouble de dépendance à Internet et TDI) a été prononcé la première fois lors de la réunion annuelle de l'Association Américaine de psychologie à Toronto en 1996 par psychologue Kimberly Young (Voir YOUNG Kimberly. Addictive use of the Internet : A case that breaks the stereotype. In *Psychological Reports*, 1996, n° 79, p. 899-902). Jusqu'aujourd'hui il s'est beaucoup développé. Proprement dit l'addiction à Internet se définit comme une relation de dépendance (à une substance ou à une activité) aux services en ligne qui a de graves conséquences sur la santé.

autrement : ils pratiquent et se concentrent sur un usage à la fois. D'ailleurs certains auteurs[440] prétendent que si les jeunes sont plus performants dans un environnement « multitâche », ils ne sont pas meilleurs quand vient le temps d'effectuer une tâche à la fois. Comme le dit Bahia rencontrée sur le terrain, ils sont « moins efficaces ».

L'analyse des caractéristiques de la relation entre les préadolescents et Internet dans l'espace domestique nous amène à traiter des temporalités, une autre dimension importante des contextes d'usages d'Internet.

2.2. Temporalités

L'époque contemporaine se caractérise par un grand besoin de diversifier les voies d'accès à l'autonomisation au sein de cadres imposés par la société. Les préadolescents d'aujourd'hui suivent cette tendance. En jouant avec le temps, ils cherchent « à se libérer de la dépendance […], puis à se donner le sentiment de se gouverner selon leurs propres règles »[441]. La temporalité des activités numériques peut-elle être un facteur décisif dans cette recherche d'autonomie ? Comment les usages d'Internet participent-ils dans la désynchronisation des rythmes quotidiens des préadolescents ? Quelles modalités et significations temporelles englobent-ils ?

Une première démarche d'analyse des contextes d'usages d'Internet a montré que les connexions chez les préadolescents se faisaient majoritairement depuis leur domicile. Dans le présent chapitre nous allons traiter des temporalités et des rythmes des activités numériques établis depuis la sphère privée. Nous allons aborder l'insertion d'Internet dans le quotidien des préadolescents, la durée des connexions, leurs horaires et la fréquence, la question de l'addiction et la position des parents vis-à-vis des temporalités des actions numériques.

2.2.1. Insertion d'Internet dans les temporalités quotidiennes des préadolescents

Pour mieux comprendre les usages d'Internet de notre public, il faut aussi examiner les temporalités quotidiennes des collégiens. L'analyse des rythmes de la vie ordinaire des

[440] ARATANI Lori. Teens Can Multitask, But What Are Costs ? In *The Washington Post*, 26 février 2007. Disponible sur : http ://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/02/25/AR2007022501600.html (Consulté le 21 novembre 2012).
[441] JOCELYN Lachance. La temporalité : un matériel d'autonomie ? In *Adolescence*, 2011/1, n° 75, p. 162.

préadolescents permet de découvrir à quel moment de la journée ils accèdent à Internet et comment ces activités s'insèrent dans leurs agendas quotidiens.

La gestion du temps chez les collégiens est fortement influencée par les différents cadres sociaux, tels que l'école, le travail, la famille, les amis. L'entrée au collège représente un réel bouleversement dans le rythme de vie chez les enfants. Au collège, les journées sont plus longues qu'à l'école primaire. La scolarité occupe une grande partie de leur vie quotidienne. Les cours commencent en général à 8h et finissent parfois après 16h30. Le collège est parfois loin de la maison et les temps de trajet nécessitent des levers plus matinaux ainsi que des retours plus tardifs à la maison. Certaines activités extrascolaires, les devoirs, les petites routines quotidiennes, par exemple, prendre la douche, promener le chien, ranger la chambre, accaparent une partie de leur temps.

> *On n'a pas trop de temps, on sort quasiment tous les jours à 17h30 et après on a des activités, sport, après la douche, les devoirs, manger et après... après un peu d'Internet.*
>
> ***Kenza, fille, 13 ans***

La journée du collégien est très chargée et comme Kenza le confirme, ils ont peu de temps libre pour les activités qui n'entrent pas dans ces routines habituelles. Ces horaires stables et réguliers (tant au niveau du travail que du coucher), traités comme clé de la réussite d'un enfant, illustrent bien le fait que les préadolescents n'ont pas une grande autonomie dans leurs temporalités. Les actions quotidiennes des jeunes individus, surtout chez les plus jeunes, sont intrinsèquement liées aux processus sociaux et aux logiques sociales. L'ensemble de ces temporalités structure l'environnement des préadolescents, instaure des normes de conduite, impose des modèles de « calendriers biographiques »[442] dans lesquels le temps libre est très réduit.

Au collège, le préadolescent vit en fonction de son emploi du temps. Le soir, quand il rentre à la maison, il est également tenu de respecter le rythme des devoirs qui peuvent lui demander parfois plus d'une heure par jour, après une journée de cours à l'école. « Que reproche-t-on aux devoirs à la maison ? D'une part, d'alourdir la charge des enfants et des adolescents au détriment d'autres occupations comme le sommeil, le sport ou les activités culturelles ; d'autre part, d'entériner, voire d'accroître les inégalités scolaires, en faisant effectuer le travail dans des contextes matériels, sociologiques et psychologiques très hétérogènes ; enfin, de renvoyer en dehors de la classe des moments d'appropriation et des temps d'apprentissage méthodologique (apprendre une leçon, réviser un contrôle, faire un

[442] DEMAZIERE Didier. Présentation : les temporalités biographiques. In *Temporalistes*, n° 43. Disponible : http://temporalistes.socioroom.org/spip.php?page=archive&id_article=277 (Consulté le 23 novembre 2012).

résumé ou une dissertation, préparer un exposé, etc.) qui sont absolument décisifs pour la réussite scolaire »[443]. La préparation des devoirs occupe une grande partie des soirées des préadolescents. Les collégiens expriment l'importance de cette tâche qu'ils ont tendance à effectuer avant les activités numériques :

> *I : Quand tu rentres à la maison, tu vas tout de suite sur Internet ?*
> *V : Non, d'abord je vais faire mes devoirs. Après je fais des devoirs avec mon petit frère.*
> *I : Tu l'aides ?*
> *V : Voila. Après je prends la douche, je regarde un peu la télé et après j'y vais...*
>
> ***Valentine, fille 14 ans***

> *Moi, j'y vais le soir. Je vais tout d'abord faire mes devoirs, promener mon chien et après le soir je vais pour regarder des choses sur Facebook.*
>
> ***Hélène, fille, 13 ans***

> *Mais quand j'ai fini les devoirs, quand j'ai tout fait, je peux y aller.*
>
> ***Jean, garçon, 11 ans***

Le cas de Jean est un peu différent. La sociologue Jocelyn Lachance remarque qu'il existe une volonté d'éviter le « sentiment d'hétéronomie » face aux contraintes imposées. « L'absentéisme scolaire, les retards volontaires, les réveils tardifs, etc., témoignent de cette volonté de désynchronisation et de personnalisation de son rapport au temps, comme signe d'indépendance »[444]. Jean nous disait qu'il voudrait bien échapper à l'ordre habituel et surfer sur Internet avant de faire ses devoirs mais que ses parents étaient rigoureux et qu'il était obligé d'obéir à cette convention. Nous avons remarqué que chez les enfants plus âgés le degré d'autonomie dans la famille est plus élevé et ils ont davantage de latitude pour gérer leur temps le soir :

> *Ça dépend. Si je sais que j'ai peu de devoirs, un exercice, je vais tout d'abord sur Internet et si j'ai beaucoup de devoirs je fais d'abord mes devoirs et après Internet. […] Les parents me font confiance.*
>
> ***Laura, fille, 14 ans***

Les discours alarmistes sur les dangers et les risques d'Internet dessinent souvent l'image d'un adolescent « désocialisé et vivant reclus dans sa chambre »[445]. Selon L. Le Douarin, ces expressions sont peu conformes à la réalité. « Les outils de communication aujourd'hui offrent à l'adolescent la possibilité de communiquer avec ses pairs dans la discrétion, tout en restant chez lui. Ils renforcent son processus d'autonomisation et de prise de distance vis-à-vis des parents, bien qu'ils permettent de le fixer à domicile »[446]. Les préadolescents surfent en ligne après le dîner parce qu'ils ne peuvent pas sortir de la maison. Ils se connectent sur Internet pour retrouver leur tribu embarrassée par les mêmes contraintes :

---

[443] MEIRIEU Philippe. Devoirs (à la maison). In LE BRETON David et MARCELLI Daniel. *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. Paris : PUF, 2010, p. 236.
[444] LACHANCE Jocelyn. Temporalité. In LE BRETON David et MARCELLI Daniel. *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. Paris : PUF, 2010, p. 838.
[445] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 23.
[446] *Ibid.*

P : On est jeune encore, on peut pas sortir souvent et tard...
N : Les parents sont chiants. « Rentre pas trop tard, fais pas de bêtises ! », « Je veux pas te retrouver au commissariat ! ».
P : Internet est important pour nous le soir... On sort comme ça... On s'ouvre au monde sur Internet.
I : Mais quand même c'est mieux de sortir en vrai ?
Ensemble : Ah oui !
N : Je préfère sortir mais après il faut le dire à ma mère. Les parents veulent pas qu'on sorte! Je voudrais bien aller sur Bordeaux le soir, il y a une ambiance, des potes... que rester sur mon ordinateur… mais les parents disent « Tu peux sortir dans l'après-midi mais pas le soir »...
P : « Tu es trop jeune ! »
N : « Il faut que Tu attendes d'être plus grand »…

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

L. Le Douarin écrit : « les adolescents inquiètent avec leurs nouvelles formes de sociabilité. Alerte aux relations virtuelles, à la fermeture, voire aux comportements d'addiction envers la machine. On craint de les voir murés dans leur chambre, ne prenant contact avec l'extérieur que par un ensemble de médiations techniques »[447]. Pourtant nous voyons qu'il y a une nuance importante : les interdictions imposées par les parents de ne pas sortir le soir les poussent à rechercher d'autres façons de joindre les copains. Internet y joue un rôle considérable. Les échanges en ligne permettent de former une seconde « scène » de la vie sociale chez les collégiens, qu'ils peuvent se créer depuis leurs chambres. Cette « scène » qu'ils fréquentent le soir fait penser aux soirées et aux rencontres de préadolescents décrites comme une « recherche d'un temps intermédiaire […], un temps propice aux expérimentations, qui se dérobe aux regards des adultes »[448] par J. Lachance. Internet permet de compenser ces moments de plaisirs interdits par les parents et offre la possibilité de « sortir », de « s'ouvrir au monde », autrement mais avec les mêmes objectifs.

En évoquant les espaces d'Internet nous avons déjà analysé certains cas liés aux activités extrascolaires des enfants, par exemple, les consultations d'Internet depuis le Conservatoire de musique où Marie suit des cours de piano et les diners tardifs de Zakaria que le garçon fait devant son ordinateur après les entrainements de football. Ces exemples reflètent aussi les différentes échelles temporelles de consultation d'Internet chez les préadolescents. Durant notre étude nous avons remarqué que les élèves venant du collège du quartier où le niveau socio-économique des familles est plutôt favorisé s'exprimaient plus souvent sur leurs activités extrascolaires que les collégiens du quartier populaire. Évidemment, nous avons aussi pu constater que les enfants qui faisaient différentes activités après l'école (handball, athlétisme, équitation, boxe, ping-pong, rugby, piano, skateboard, basket, guitare, scoutisme etc.) avaient moins de temps le soir pour les activités numériques.

[447] LE DOUARIN, Laurence. *Idem.*, p. 21.
[448] LACHANCE Jocelyn. *Op. Cit.*, 838 p.

Et ceux qui n'avaient pas d'occupations après les cours passaient davantage de temps sur Internet.

Il faudra aussi souligner qu'au collège le temps libre s'amenuise au fil des années parce que le rythme de travail s'intensifie et l'emploi du temps devient de plus en plus dense. Les mercredis après-midi et les week-ends, de grandes plages horaires sont consacrées aux devoirs et aux révisions et les préadolescents sont tentés d'abandonner les activités extrascolaires menées auparavant.

> *P : Je fais plus d'activités cette année. J'ai pas de temps cette année.*
> *I : Alors quand tu rentres après l'école, tu fais tes devoirs et tu passes ton temps sur Internet ?*
> *P : Des fois je rentre et j'y vais toute de suite. Après je fais mes devoirs. C'est comme mon loisir…*
>
> ***Pauline, fille, 14 ans***

> *Je faisais de la guitare mais j'ai arrêté, j'ai plus de temps. Auparavant j'habitais devant mon collège mais maintenant… Les cours ne finissent pas avant 17h donc, j'ai pas trop de temps. Ça me prend une heure maintenant pour rentrer à la maison. Je suis fatigué. Et le weekend je veux aller chez quelqu'un, je veux faire ceci et cela, et j'ai des devoirs... On est occupé... On n'a pas de temps pour les loisirs, pour les activités… Donc, on va sur Internet, au moins.*
>
> ***Andrei, garçon, 13ans***

Nous voyons que dans ces cas les activités numériques s'intègrent plus facilement dans le quotidien du préadolescent et expriment un attachement fort à l'ordinateur. La même tendance est soulignée aussi par les études quantitatives du Ministère de la Culture et de la Communication : « les univers culturels à 11 ans, au sortir de l'école primaire, sont centrés sur la télévision, le sport, l'écoute musicale et la lecture de livres, et évoluent avec l'entrée au collège vers des univers dont est progressivement exclue la lecture, remplacée au milieu du collège par la radio et l'ordinateur, qui formeront avec l'écoute musicale le trio d'activités culturelles emblématiques des années lycée »[449]. L'exemple de Pauline, chez qui Internet est perçu comme « mon loisir », montre un fort centrage sur les activités numériques qui après l'école constituent un temps de plaisir et de détente.

La grande majorité des collégiens questionnés disent qu'ils surfent en ligne le soir. Voyons comment Internet s'insère dans les activités tout au long de la soirée :

> *I : Tu rentres à la maison...*
> *Z : Je regarde un petit film sur Internet. Je commence à travailler, quand je finis on mange et je reviens sur l'ordinateur. Je continue regarder des films ou autre chose… Sinon je regarde la télé.*
>
> ***Zakaria, garçon, 14 ans***

> *…je fais en même temps des cours, je reviens, je regarde la télé, je vais vite fait regarder sur Facebook pour voir si on m'a laissé un truc sur mon mur, après je me déconnecte, je joue dehors un petit peu et après je rentre, je me pose dans ma chambre et j'y vais.*
>
> ***Nicolas, garçon, 14 ans***

> *I : Et ça vous arrive de parler sur Internet, après d'aller manger et de revenir pour parler ?*

[449] OCTOBRE Sylvie et al. *Idem.*, p. 57.

H : Oui, on dit « à tout à l'heure », on mange et on revient sur Internet. Et après si la personne est connectée on continue à parler...

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

Les récits des préadolescents révèlent la « plasticité » des activités numériques. Dans leurs discours les collégiens racontent comment des connexions sur Internet s'incorporent à des situations très diverses : visualisation d'un film avant et après les devoirs ou le diner, petites connections sur *Facebook* en même temps qu'ils regardent la télévision ou font leurs devoirs, conversations avec les mêmes personnes avant et après le repas. Nous pouvons aussi remarquer que les collégiens combinent les usages de différents médias (TV et Internet). Voici ce qu'Audrey Messin dans sa thèse sur la culture ordinaire de l'écran chez les jeunes adultes signale sur ce sujet : « Souvent Internet est perçu comme un média supplémentaire qui vient s'ajouter à la gamme des autres médias sans forcément en perturber les usages. Les médias ne sont pas incompatibles entre eux et les usagers ne choisissent pas un média contre un autre. Il n'y a pas de glissement systématique vers les "nouveaux" écrans mais une complémentarité des pratiques et une diversification des usages des médias. […] Finalement chaque média procure un plaisir différent des autres »[450]. Notons que cette optique de complémentarité a été souvent évoquée par les préadolescents multitâches qui dans les espaces domestiques équipés de différents outils multi-médiatiques en utilisent plusieurs à la fois. Nombre d'entre eux « zappent » d'un média à l'autre et les pratiques médiatiques deviennent de plus en plus éphémères.

Dans leurs discours les préadolescents révèlent aussi d'autres modalités de temporalités :

I : Le matin ?
D : Oui, je me réveille, je mets doucement la musique sur YouTube et je me prépare pour aller à l'école... C'est sympa.

Diana, fille, 15 ans

I : Et ça t'arrive de manger devant l'ordinateur ?
S : Oui, des fois je prends mon petit déjeuner... En weekend. Je mange pas beaucoup. Une tranche de pain avec du Nutella et un verre de jus de fruits, donc je prends et je mange devant l'ordinateur. Je suis sur MSN, j'écoute la musique…

Sophia, fille, 12 ans

Diana visionne des clips vidéo sur *YouTube* quand elle se réveille. Elle écoute « doucement » la musique qui crée une ambiance sonore durant sa préparation pour la journée à l'école. Cette sorte de « musicothérapie » matinale qui accompagne la jeune fille joue un rôle d'intermédiaire, de reprise de contact avec la réalité. Les chansons lancées sur Internet

[450] MESSIN Audrey. *Idem*., p. 50.

stimulent le réveil, elles aident à rassembler son moi, et à se situer dans le temps et l'espace. Dans le cas de Sophia la musique et les conversations sur MSN accompagnent le petit déjeuner le weekend.

Les préadolescents qui possèdent leur téléphone portable avec accès à Internet se connectent parfois depuis leur lit, très tard le soir ou même la nuit quand ils n'arrivent pas à s'endormir :

> *Je vais sur Internet de mon iPod quand ma sœur est sur l'ordinateur soit la nuit. Quand j'arrive pas à m'endormir... Je me connecte depuis mon lit.*
>
> ***Diana, fille, 15 ans***

> *I : Tu peux alors consulter Internet même à minuit sans bouger de ton lit.*
> *V : Oui, voilà.*
> *I : Ça t'est arrivé ?*
> *V : Oui, des fois quand je me réveille sans raison vers 3h du matin. Je fais une petite connexion avec mon téléphone.*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

Mahdi Amri dans sa thèse analyse « l'action d'*endormir* son mobile avec soi » qui laisse découvrir une dimension méta-instrumentale du téléphone mobile. Selon lui, « l'automatisme de dormir […] démontre que cet appareil habituellement à portée de main, dans la poche, et emporté toujours par son possesseur est devenu plus qu'un objet indispensable. Son intégration dans la routine corporelle étant un fait évident, l'objet est inséparable du sujet et l'éteindre un moment ne sera quasiment jamais pensé. Le mobile est justement un prolongement corporel, c'est pour cela que son usage relève de l'intime »[451]. Les collégiens que nous avons rencontrés confirment cette constatation. Si les plus jeunes encore disent lire des livres avant de s'endormir, les ainés parlent des connexions d'Internet qu'ils effectuent depuis leur lit. Valentine se réveille la nuit et sa recherche d'endormissement passe par des petites connexions depuis son téléphone mobile avec lequel elle s'endort. Le fait de dormir avec son mobile est une habitude quasi-constante chez les jeunes d'aujourd'hui. Ils s'endorment avec le téléphone à la main ou sous un oreiller. La polyvalence du téléphone mobile « dans la mesure où il est utilisé de plus en plus comme téléphone, horloge, baladeur, carnet personnel, boîte à jeux ou même outil pour navigation qui explique les mécanismes profonds d'attachement à l'objet. Cette polyvalence transforme l'objet en un monde à soi »[452] auquel les préadolescents veulent avoir accès à tout moment, sans exception aussi durant les « nuits blanches ».

---

[451] AMRI Mahdi. *Culture technologique : les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2009, p. 181.
[452] AMRI Mahdi et VACAFLOR Nayra. Téléphone mobile et expression identitaire : réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes. In *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010/Amri-Vacaflor/index.html (Consulté le 14 novembre 2012).

Weekends et vacances sont les moments où les agendas temporels sont les plus libres et les préadolescents - plus autonomes dans le choix de leurs loisirs. En analysant nos entretiens nous nous sommes aperçue que durant le weekend et les vacances scolaires les collégiens passaient davantage de temps sur Internet que pendant le reste de la semaine :

L : La semaine, j'y vais pas trop parce qu'il y a des cours, j'y vais surtout le weekend, parfois c'est illimité.
I : Toute la journée ?
L : Oui. Ordinateur allumé, MSN, Facebook... Tout allumé !
S : Oui, chez moi c'est pareil.

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

Oui, mais en vacances... c'est pas la même chose ! On passe les journées dessus.

Diana, fille, 15 ans

Les expressions « illimité », « tout allumé », « passer les journées dessus » expriment l'écroulement des emplois du temps quotidiens en weekend ainsi qu'en vacances et montrent les changements dans les rythmes et la durée de consultation d'Internet. Cet exemple montre un public extrêmement engagé et passionné par l'usage d'Internet : les filles gardent l'ordinateur allumé, le site de *Facebook* en bas de page et MSN connecté pour accéder plus rapidement aux espaces virtuels de partage et de communication.

Les autres collégiens prouvent que les usages d'Internet se multiplient le weekend :

Et après le weekend je vais sur MSN, écouter de la musique et tout ça... Je cherche des nouveaux jeux… Sinon...en semaine le soir je vais seulement sur Facebook, au moins 10 minutes.

Hélène, fille, 13 ans

En semaine Hélène va seulement sur *Facebook* alors que le weekend elle passe davantage de temps à surfer : elle se connecte sur MSN, elle écoute de la musique et effectue des recherches. Cette multiplication des activités en ligne durant les weekends est un indice intéressant pour l'analyse. Elle explique le fait que les usages d'Internet chez les collégiens durant les périodes longues de temps libre (dans le cas d'Hélène, en weekend) sont plus diversifiés. Ils sont poussés vers la découverte de nouveaux loisirs numériques et de nouvelles occupations sur Internet (« je cherche des nouveaux jeux »).

Les circonstances météorologiques modifient les loisirs des jeunes. Elles transforment les temporalités quotidiennes et amènent les préadolescents devant les écrans d'ordinateur :

Moi, c'est l'après-midi. Surtout quand il fait pas beau. Les deux semaines là, quand il a fait que pleuvoir, j'ai un peu abusé...

Jean, garçon, 11 ans

Par contre s'il fait beau, il faut sortir...

Julie, fille, 14 ans

...je reste sur Internet quand il pleut beaucoup. Quand il fait beau je préfère sortir.

Mathys, fille, 13 ans

En hiver oui, c'est l'un de mes passe-temps favoris où je reste un peu plus longtemps mais l'été… à partir du printemps ma mère et moi, on s'en va toutes les vacances et tous les weekends à Biscarosse, au village dans les Landes qui est juste à coté. Donc, je joue pas souvent à partir du printemps et de l'été. Par contre, en automne et en hiver je suis sur Internet vraiment beaucoup.

Simon, garçon, 13 ans

François Mariet dans son livre *Laissez-les regarder la télé*[453] distingue trois manières de regarder la télévision : la télé-passion, qui correspond à un choix d'émissions, la télé-tapisserie, sorte de décor de la vie domestique, et la télé-bouche-trou qui « tue le temps » et remplit le manque d'occupations et la non-possibilité d'accéder à d'autres activités. En faisant référence à ces trois modalités de spectateurs, A. Messin dans sa thèse parle d'« Internet-bouche-trou »[454]. Notre enquêté Simon utilise un autre terme, celui de « passe-temps », pour donner un nom aux usages d'activités sur Internet que le garçon effectue quand il fait mauvais dehors. L'impossibilité de pratiquer différentes activités dans la cour durant les périodes de pluie pousse non seulement à chercher des distractions sur Internet mais aussi à y passer plus de temps que d'habitude (« j'ai un peu abusé »). Bien au contraire, les longs après-midi ensoleillés écartent les collégiens questionnés des écrans.

Dans son livre *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*[455] Giles Pronovost soutient l'idée que dans une perspective contemporaine, le sujet se retrouve devant le défi de s'instituer un rythme personnel et significatif de vie, de le vivre comme un choix, même si dans les faits le temps des autres et celui des institutions s'imposent dans l'existence de chacun. L'analyse des entretiens des collégiens nous ont fait découvrir que leurs rythmes quotidiens sont très déterminés et encadrés. Nous avons pu constater qu'ils ont peu de liberté dans la construction de leurs propres rythmes et peu de temps pour les activités non prévues et spontanées. Les récits de notre public nous ont permis de découvrir que malgré les cadres temporels imposés les usages d'Internet ont leur place et leur propre temps dans la journée des préadolescents (par exemple, après l'école, après les devoirs, avant de se coucher). Les dynamiques temporelles des usages numériques se distinguent par la souplesse : des connexions à Internet comblent les temps transitoires (par exemple, avant le dîner, pendant les pauses publicitaires durant l'émission à la télé). Nous avons repéré que pour échapper à des contraintes temporelles certains collégiens se connectent le matin et la nuit. Les marges de temporalités liées aux usages d'Internet s'élargissent pendant les vacances, ainsi que chez les enfants qui ne pratiquent pas d'activités extrascolaires. Les connexions sont plus fréquentes

[453] MARIET François. *Laissez-les regarder la télé.* Paris : Calmann-Lévy, 1994, 232 p.
[454] MESSIN Audrey. *Idem.*, p. 45.
[455] PRONOVOST Gilles. *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, 174 p.

durant certaines saisons (particulièrement en automne) quand le temps n'est pas favorable pour les rencontres directes.

2.2.2. Durée des connexions d'internet

Longueur des connexions

En commentant l'enquête « Enfants et Internet » (Calysto[456], 2009-2010) Thomas Rohmer, président de l'agence qui a réalisé l'étude mentionnée auprès des enfants et des adolescents âgés de 11 à 17 ans, a constaté que la nouvelle norme chez ces publics était de trois heures de numérique par jour. Le public des préadolescents que nous avons questionné reflète-t-il la même constatation ? Combien d'heures par jour les collégiens rencontrés passent-ils devant l'ordinateur ? Quelles modalités de la durée des connexions expriment le genre et l'âge ? Les autres variables marquent-elles des significations particulières sur cet aspect ? Lesquelles ?

Tout d'abord, en analysant les discours nous avons repéré les expériences des plus jeunes. Nous avons cherché à voir si les garçons âgés de 11 à 12 ans restaient plus longtemps sur Internet que les filles. Nous avons aussi porté notre attention sur les différences dans la durée de connexion entre les collégiens venant du collège qui accueille les enfants des familles de niveau populaire et les collégiens du quartier des familles plutôt favorisées. Nous avons pu constater que ces différences n'étaient pas significatives. La durée des consultations depuis leur domicile chez les plus jeunes collégiens, filles et garçons, de deux collèges différents était pratiquement équivalente. Voici quelques récits qui fondent nos remarques :

> *I : Internet est important pour vous ?*
> *A : Non, pas trop. On y va quand on s'ennuie.*
> *C : Pas le samedi mais dimanche, j'y vais.*
> *A : Ou les soirs vers 18h. Un peu...*
> *C : Oui. Pour une demi-heure ou quarante minutes.*
>
> ***Corentin et Antoine, garçons, 11 ans***

> *I : Mais tu te sers d'Internet chaque jour ?*
> *J : Non. Trois ou quatre fois par semaine. Souvent quand il n'y a pas d'école et rarement quand il y a le collège. Le mercredi. Une demi-heure, un quart d'heure, ça dépend des jours...*
>
> ***Julie, fille, 11 ans***

[456] Une agence française qui concentre son activité dans la maîtrise des enjeux liés aux usages d'Internet et aux Technologies de l'Information et de la Communication. L'étude mentionné disponible sur : http://www.tousconnectes.com/wp-content/uploads/2010/12/Barometre-Calysto-Enfants-Internet-d%C3%A9cembre-2010.pdf (Consulté le 16 novembre 2012).

Je fais mes devoirs et après j'y vais. Pendant les vacances aussi, à part le jeudi. Le jeudi je finis à 18h, donc je mange, je fais mes devoirs et j'ai pas de temps pour Internet. Mais quand même j'essaie d'aller sur Internet chaque jour pour voir ce qui se passe. Au moins pour quelques minutes.

Abdelhak, garçon, 11 ans

Une heure, deux heures maximum. Après je m'ennuie, je sais pas quoi faire. Je regarde des vidéos, n'importe quoi.

Pablo, garçon, 12 ans

Les jeunes collégiens passent de 15 minutes à 2 heures maximum par jour en ligne. Antoine déclare qu'Internet n'est pas très important pour lui et qu'il y va juste à des moments d'ennui. Julie dit qu'elle n'y va pas chaque jour. Alors qu'Abdelhak, même s'il donne la préférence aux devoirs, essaie de se connecter chaque jour au moins pour quelques minutes « pour voir ce qui se passe ».

Certains exemples dévoilent les occupations extrascolaires très populaires chez les plus jeunes qui restreignent en même temps la durée des usages numériques :

L : Comme je fais beaucoup de sport et d'activités, je suis souvent dehors le soir… Mais en rentrant, entre le repas et la douche, je vais un peu sur Internet.
I : Pour combien de temps ?
L : Des fois ça peut être que 5 minutes. Je vais vite fait.

Luna, fille, 11 ans

En grandissant, les collégiens consacrent de plus en plus de temps aux activités numériques en ligne et la durée de connexion se prolonge jusqu'à 3-4 heures et plus par jour :

Moi, c'est le soir. À 20h et après… jusqu'à ce que je sois fatigué quoi… 3-4 heures.

Nicolas, garçon, 14 ans

S : Et moi, depuis que je rentre de l'école jusqu'au moment où je dors...
I : Donc ça peut durer 5heures?
S : Même plus... Si il y a des trucs : télécharger des choses, écouter de la musique, parler à des amis, organiser des trucs... plein de choses...

Stéphane, garçon, 14 ans

Moi, j'y vais tout le temps, tout le temps, tout le temps. Je rentre, je fais mes devoirs et j'y vais. Je passe 3 heures tous les soirs. Je passe beaucoup de temps.

Amélie, fille, 14 ans

En analysant les interviews des collégiens âgés de 13 à 15 ans des deux différents collèges nous avons remarqué un indice important. Nous avons pu nous apercevoir que les préadolescents venant des milieux favorisés étaient plus orientés vers les activités extrascolaires et que pour cette raison ils avaient moins de temps libre le soir et surfaient très peu durant la semaine :

Moi, c'est un petit peu particulier. Je voudrais bien y aller plus souvent mais toujours à cause de la musique j'ai pas de temps. Le soir quand je rentre je dois faire mes devoirs. Donc j'y vais pas tous les jours.

Marie, fille, 14 ans

Marie exprime une envie de passer plus de temps sur Internet mais les cours de musique et les devoirs limitent ses usages numériques. Nous remarquons que les enfants des

milieux favorisés sont orientés (dans la plupart des cas par leurs parents) vers les activités extrascolaires et vers les activités culturelles traditionnelles, par exemple la lecture et les sorties au cinéma, au théâtre etc., alors que chez les préadolescents venant du milieu populaire les connexions à Internet sont plus fréquentes et la durée des activités en ligne plus longue.

Quels autres facteurs influencent la durée des connexions d'Internet chez les préadolescents ?

> *I : Combien de temps ?*
> *A : Ça dépend s'il y a beaucoup de gens qui sont connectés, s'il y a beaucoup de notifications...*
> *R : Ça dépend si c'est le weekend ou les jours de la semaine. En semaine, 30 minutes, une heure.*
> *A : Je peux aussi aller sur Internet dans mon lit, grâce à mon iPhone mais le soir... Très tard, parce qu'il y a personne et il y a rien qui se passe. Vers 20h il y a tout le monde qui est là mais après... Non...*
> ***Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles***

> *I : Et quand consultez-vous Internet ?*
> *Ensemble : Le soir.*
> *B : Parce qu'en fait si les choses se sont passées la journée, on a dit telles choses à telles personnes et tout... et après le soir on se connecte pour reparler, on publie des choses sur le mur...*
> *S : Voilà… Comme ici au collège il y a des personnes qui sortent plus tôt que les autres… Le soir il faut reparler, raconter des choses… […] Donc le matin il y a rien parce que depuis qu'on s'est couché il n'y a personne sur Facebook.*
> *I : Et il n'y a plus de nouvelles...*
> *B : En général non. Il y a une ou deux. Et le soir… On parle sur tout ! […] On parle sur tout et sur rien.*
> ***Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons***

Nous voyons que le contenu des usages peut aussi déterminer les temporalités. Les collégiens qui vont sur Internet pour surfer sur *Facebook* se connectent vers 20h. C'est l'heure la plus fréquentée par le public jeune parce qu'après « il y a personne et il n'y a rien qui se passe ». La durée de connexion dépend du nombre des personnes connectées et des notifications qu'il faut lire et auxquelles il faut répondre. « Le soir il faut reparler, raconter des choses » alors que le matin « il n'y a rien parce depuis qu'on s'est couché il n'y a personne sur *Facebook* », « il n'y a plus de nouvelles ». Poussés par une crainte de rompre la connexion avec leur tribu, « figure métaphorique de la rupture du cordon ombilical, la perte de la connexion permanente avec ses amis »[457], les préadolescents se connectent à la même heure aux espaces virtuels de communication particulièrement adaptés à leurs questionnements et à leurs vécus spécifiques. C'est le temps où il faut « être in ». Ils y restent tant qu'il y a des choses à partager. Si la journée au collège a été remplie d'événements, les collégiens ont tendance à veiller devant l'ordinateur : raconter les aventures scolaires aux amis qui étaient absents de l'école, discuter de nouveau avec ceux qui y ont participé, les examiner ou tout simplement parler « sur tout et sur rien ».

[457] MANIEZ Dominique. *Les dix plaies d'Internet : les dangers d'un outil fabuleux*. Paris : Dunod, 2008, p. 97.

L'absence de cours et de devoirs durant les vacances scolaires prolonge les plaisirs d'Internet :

P : Moi, ça dépend, quand je suis en vacances je peux rester toute la nuit… facilement !
I : Et les parents ?
P : Ils dorment. Ils voient pas. Je suis dans ma chambre.

Pauline, fille, 14 ans

N : Pendant les vacances, quand j'ai pas envie de dormir, je parle à des gens jusqu'à 2heures du matin.
I : Et les parents ?
N : Ils sont en train de dormir, soit ils viennent pas dans ma chambre et ils savent pas que je reste autant. Je ferme la porte.

Naïchat, fille, 13ans

Moi, je pense qu'elle me fait confiance. Déjà l'ordi est dans ma chambre donc elle n'a pas de moyens de regarder qu'est-ce que je fais dans ma chambre… et combien de temps je reste dessus.

Rachel, fille, 13 ans

Enfermées dans leurs chambres, les filles bavardent jusqu'à 2 heures du matin et même plus (« toute la nuit »). L'expression de Naïchat « ils viennent pas dans ma chambre et ils savent pas que je reste autant » représente une modalité importante dans les relations familiales : les parents reconnaissent un espace, incarné notamment par sa chambre personnelle, susceptible d'être admis comme celui de l'autonomie de l'enfant ; un espace où elle pratique des activités pour elle, celles qu'elle veut faire toute seule. À partir du moment où Naïchat ferme la porte en disant qu'elle va au lit, ses parents n'interférent pas. Cet exemple illustre l'individualisation des pratiques et le changement de nature des liens sociaux au sein de la famille qui commencent à se manifester durant la préadolescence. Si les plus jeunes obéissent au principe de laisser la porte ouverte le soir et la nuit, les préadolescents commencent à protéger leur espace et leurs activités. Dans leur chambre, la porte fermée, ils se construisent en tant que personnes. C'est leur refuge, ce que les parents ont très souvent du mal à discerner.

La durée de connexion dépend également du lieu :

O : Le weekend quand je suis chez mon père je passe 24h sur 24. Je dors pas la nuit. […] Une fois j'étais sur MSN de 5h du soir jusqu'à 5h du matin.
I : Et ton papa ? Il n'a rien dit ?
O : Papa, il a dormi... Mais maintenant je suis plus calme. Maintenant je reste la soirée, jusqu'à 22h.

Océane, fille, 13 ans

Océane a plus de liberté chez son père que chez sa mère, donc le weekend chez son père elle reste très longtemps connectée : « je passe 24h sur 24 », « je dors pas la nuit », « de 5h du soir jusqu'à 5h du matin ». C. Metton-Gayon remarque aussi que « c'est avec les mères, qui assurent l'essentiel du contrôle parental vis-à-vis des outils de communication »[458], « que

[458] Comme pour la télévision. Voir OCTOBRE Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La documentation française, 2004, 432 p.

la bataille se déroule »[459]. Notre exemple illustre très bien cette constatation, et les préadolescents savent d'ailleurs très bien vers quel parent se tourner pour avoir un accès moins limité à Internet.

La durée de connexion est aussi influencée par l'équipement des ordinateurs au sein de la famille ainsi que par le nombre de membres utilisant le même d'ordinateur. Voici comment le temps de consultation est géré chez notre enquêté Julien :

> *I : Il y a des disputes ?*
> *J : Ah oui. « Tu es resté 30 minutes ! », « Et toi 45 ! Aaaa !!! » .*
> *I : Et vous faites comment ?*
> *J : On a acheté un minuteur.*
> *I : Et comment vous faites ?*
> *J : Par exemple, si on rentre vers 18 heures et qu'on sait que bientôt on va manger, chacun a 30 minutes. Et comme une de mes sœurs se couche tôt, mon frère a beaucoup de devoirs et l'autre oublie tout le temps... C'est moi qui reste le plus longtemps sur l'ordinateur. Je dis que je prends le dernier ma demi-heure et je reste un peu plus longtemps.*
> *I : Qui a eu l'idée d'acheter un minuteur ?*
> *J : Moi... Mon frère disait qu'il est plus grand et qu'il a besoin d'Internet plus que moi… Mais c'est pas vrai, je suis comme lui, donc j'ai acheté un minuteur. Il va bientôt avoir 18 ans. Il peut pas me battre parce qu'il va aller en prison !*
>
> ***Julien, garçon, 14 ans***

Julien vient d'une famille nombreuse qui doit partager un seul ordinateur à la maison. Et nous voyons comment le garçon a réglé la question de la durée des consultations d'Internet. Le minuteur a aidé à éviter des tensions entre les frères et les sœurs et à instaurer une règle qui établit une durée égale pour tout le monde. Dans ce récit le garçon dévoile aussi sa stratégie qui lui permet de surfer sur Internet un peu plus longtemps que les autres membres de la famille.

Nous avons aussi recueilli un grand nombre de citations sur le contrôle du temps par les parents que nous pouvons considérer comme l'un des facteurs les plus déterminants pour la durée des connexions. Et nous allons le présenter et l'examiner dans la dernière section de ce chapitre. Ce qui nous amènera au chapitre sur les relations des différents acteurs dans l'environnement des usages d'Internet chez les préadolescents.

« Accros » à Internet ?

« Les ados accros au Net, plus violents que les autres », « Ados et cyberdépendance : faut-il leur interdire l'ordinateur ? », « Ados accros a l'écran ? Fantasmes et réalités », « Ados, les nouveaux addicts », « Parents à cran d'ados accros », « Internet, informatique : Nos ados dépendants ? » : les médias ne cessent de reprendre la même idée des adolescents

[459] METTON-GAYON Céline. *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 45.

« accros », « addicts » ou encore « (cyber) dépendants ». On parle de plus en plus souvent de la dépendance et de l'addiction aux écrans, à Internet, aux jeux vidéo. Mais quelle est la signification réelle de ces termes ?

Historiquement, c'est d'abord la toxicomanie qui a été étudiée dans les champs de la psychiatrie et de la psychanalyse, c'est-à-dire la dépendance à une substance. On a parlé ensuite de « toxicomanie sans drogue », ou encore « addiction sans produit », un terme étrange puisqu'il revient à désigner une dépendance à une drogue, sans drogue. Le terme de « nouvelles addictions » a également été employé mais il préexistait à cette appellation. Comme le signale Jean-Charles Nayebi, « il y a […] une profusion terminologique […]. Nous y retrouvons pêle-mêle : « cyberaddiction », « cyberholisme », « Net addiction », « netholisme », « pathological Internet Use (PIU), « Internet Addiction », « cyberdépendence », « Internet dépendance », « Internet Addiction Disorder (IAD) »[460]. Les termes de dépendance et d'addiction sont le plus souvent prononcés dans les discours publics. Dans la littérature ces deux termes souvent sont utilisés comme synonymes mais certains auteurs nous fournissent une distinction. À propos du terme de dépendance, Bernard Stiegler et Serge Tisseron rappellent que l'« on utilise ce mot pour désigner un comportement répétitif, une sorte d'habitude excessive qui n'a pas de valeur pathologique en soi, mais qui serait plutôt un signe d'alerte »[461]. Ils poursuivent leur analyse avec le terme d'addiction : « par opposition, le mot "addiction" devient alors une pathologie correspondant à une modification de l'état physiologique ». Ils précisent que pour certains auteurs c'est exactement le contraire, alors que pour d'autres les deux termes sont synonymes. Pourtant la définition du psychanalyste Jean Bergeret permet d'opérer cette distinction. Il considère que la dépendance est l'un des phénomènes de l'addiction : « l'addiction apparaît comme un ensemble de processus regroupant des phénomènes de dépendance, d'assuétude, de manque, d'augmentation des doses, d'augmentation de la fréquence de l'activité, qui peuvent venir s'appliquer sur n'importe quel objet (drogue chimique, sexualité, nourriture, boisson, jeux vidéo…) »[462]. Nous voyons que dans le contexte psychologique ces termes marquent des comportements et surtout la persistance de comportements qui engendrent les conséquences négatives. Ces conduites chez la personne doivent être diagnostiquées en utilisant des méthodes spécifiques et nécessitent des traitements particuliers.

[460] NAYEBI Jean-Charles. *La cyberdépendance en 60 questions.* Paris : Retz, 2007, p. 15.
[461] STIEGLER Bernard et TISSERON Serge. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris : Mordicus, 2009, p. 30-31.
[462] BERGERET Jean. *Le Toxicomane parmi les autres.* Paris : Odile Jacob, 1990, p. 17.

À propos des jeux vidéo, Serge Tisseron précise que « tout cela n'est valable que pour les adultes. Les circuits cérébraux qui permettent le contrôle des impulsions ne s'établissent en effet qu'à la fin de l'adolescence, voire à l'entrée dans l'âge adulte. […] Le mot "addiction", qui désigne la pathologie d'un adulte qui a perdu le contrôle de ses impulsions, ne peut donc pas s'appliquer à des adolescents qui ne l'ont pas encore acquis. […] Un adolescent qui ne peut pas se retenir de jouer, même s'il sait qu'il devrait travailler, n'est pas un "addict", mais tout simplement un ado normal ! »[463]. Pour la même raison le psychanalyste rejette aussi le terme de dépendance et ironise sur les parents : dès qu'ils entendent le mot « dépendance », « ils pensent qu'ils n'ont plus rien à faire et que c'est au docteur de guérir »[464]. Selon lui, il faudrait plutôt parler de « jeu excessif à l'adolescence » qui signifie une passion, et au lieu de décrire des difficultés ou un profil psychologique, il serait opportun de s'orienter vers la recherche des raisons qui poussent le jeune internaute à choisir très souvent une activité numérique.

Et les collégiens eux-mêmes, que pensent-ils à ce sujet ? Leurs discours dévoilent-ils l'« addiction », la « dépendance » ou des « activités excessives » sur Internet » ? Parviennent-ils à gérer leur temps de connexion ?

Les préadolescents questionnés confirment qu'il leur est difficile de contrôler le temps passé sur Internet :

Oui, on est dans notre monde. On est très concentré, on regarde pas le temps.

Pauline, fille, 14 ans

Et des fois quand on y est on se rend pas compte du temps.

Paul, garçon, 13 ans

J'ai tendance à passer trop de temps et à ne plus m'intéresser au reste.

Hugo, garçon, 14 ans

Pauline parle de la concentration qu'elle ressent en surfant en ligne. Internet devient son monde, plus facile à vivre et à supporter que le monde réel. Plongée dans cet espace, elle reconnait que le temps est la dernière chose à laquelle elle pense. Paul ajoute que sur Internet, il ne se rend pas compte du temps. Alors que dans la réponse d'Hugo il semble qu'une inquiétude se fasse jour à propos de sa tendance à passer trop de temps sur Internet diminuant ainsi son intérêt pour ses autres activités.

Selon notre enquêté Thomas, c'est la multiplicité des activités sur Internet qui l'empêche de faire tout ce qu'il prévoit avant de se mettre devant l'écran. Le temps limité par les parents passe rapidement sur les sites qu'il fréquente :

[463] STIEGLER Bernard et TISSERON Serge. *Op. Cit.*, p. 30.
[464] STIEGLER Bernard et TISSERON Serge. *Idem.*, p. 31.

I : Pourquoi tu n'es pas sur Facebook ? Tes parents te l'interdisent ?
T : C'est pas ça... En fait... j'oublie...
I : Comment ?
T : On a plein de choses à faire sur Internet, on les fait et après quand les parents nous disent d'éteindre l'ordinateur, on se dit « Mince, il faut que je fasse ça ! »
I : Donc chaque fois que tu viens sur Internet, tu te plonges dans les autres choses et tu oublies de créer ton compte sur Facebook ?
T : Voilà ! Juste avant je dis que je dois faire ça et après je viens sur Internet, je regarde mes favoris, je trouve un jeu, je joue, le temps passe très vite… Après je surfe un peu partout et après j'oublie... Et ensuite je dois finir…

Thomas, garçon, 13 ans

« L'attrait du Net – ce qui le distingue des médias traditionnels comme la télévision, dont les « programmes sont imposés », sans interaction possible – repose, pour les utilisateurs les plus avertis, sur la possibilité qu'il offre de pouvoir agir et diriger soi-même, à son gré, le mode de consultation désiré. La diversité des opérations possibles (de la navigation au téléchargement, du *chat* à la création de pages Web) et la variété des modes d'opération laissent à l'internaute qui possède une bonne pratique, le pouvoir de piloter ses choix »[465]. Le garçon affirme : « on a plein de choses à faire sur Internet », « je surfe un peu partout ». En se connectant sur Internet Thomas devient un expérimentateur d'un nouveau monde et d'espaces inconnus. Ces découvertes font oublier le temps et ses plans restent non accomplis. Il reste l'envie d'y revenir. Mais qui sait si la situation ne va pas se répéter ?

Les termes d'addiction et de dépendance que nous avons déjà évoqués sont présents dans les discours des préadolescents :

V : Ah, non non. Je suis pas accro ! Je suis pas geek !
J : Je suis un peu accro mais pas comme ça! Je joue deux heures par jour, maxi. […] Et quand il y a ma grande mère, j'ai le droit de le prendre dans ma chambre parce que ma grand-mère aime bien écouter la musique tranquillement, seule... Des fois les parents partent en vacances et moi, j'ai pas envie d'y aller, je reste avec ma grand-mère. Je préfère rester avec elle qu'avec mes parents. Ils vont au Maroc et là-bas il fait trop chaud. J'aime pas! J'aime rester à la maison.

Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons

Victor reprend les expressions « accro » et « geek » en disant qu'il ne se sent pas attiré par Internet au point de porter cette « étiquette ». Alors que Jean reconnaît qu'il est « un peu mais pas comme ça ». Mais « deux heures par jour » peut-il être considéré comme un temps important ? Quels autres critères (à part celui du temps) pourraient confirmer son attraction quotidienne élevée aux jeux ? Les psychologues parlent de la baisse des relations sociales que nous retrouvons dans le récit de Jean : au lieu de partir au Maroc avec ses parents en vacances, il préfère rester à la maison avec sa grande mère qui lui permet de prendre

[465] BÉVORT Evelyne et al. *Les Jeunes et Internet. Représentations, usages et appropriations. Synthèse internationale de la recherche*. Paris, Louvain-la-Neuve : CLEMI-GRMS, 2003, p. 22. Disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (Consulté le 14 septembre 2012).

l'ordinateur dans sa chambre. Ces remarques semblent inquiétantes mais pas suffisantes pour confirmer une conduite pathologique.

> *Moi, j'ai pas vraiment de règle. Parce que mes parents me laissent toujours y aller. Mais ils savent que je vais pas aller voir les trucs qui sont pas de mon âge. Les ¾ du temps que je passe sur l'ordi c'est sur des jeux. Je pense pas que ça les dérange. Après, tenez vous bien, je peux rester entre 10 et 12 heures devant le PC. Je suis un fou, moi… Ils me répètent beaucoup mais… bah… vous savez… je suis fou ! Je suis comme ça. Pourquoi limiter des choses qu'on aime ? Voilà.*
>
> ***Bryan, garçon, 14 ans***

> *I : On peut devenir dépendant d'Internet ?*
> *M : Toi, tu l'es, Amélie !*
> *A : Oui (elle rit beaucoup). C'est vrai que si j'ai l'occasion d'y aller, j'y vais tout le temps ! C'est sûr !*
> *I : Et ça t'arrive de consulter Internet toute la journée ?*
> *A : Ca m'arrive de le consulter plusieurs fois par jour. Surtout le dimanche. Le matin, l'après-midi, le soir.*
> *I : Il est très important dans ta vie ?*
> *A : Oui. Déjà quand je suis sur l'ordi je m'ennuie pas.*
>
> ***Amélie et Marie, filles, 14 ans***

> *Si j'avais une permission de passer toute la journée sur Internet, je la passerais sur Internet. Mais parfois on en a marre… Mais c'est quand même rare parce que sur Internet il y a toujours quelque chose à faire !*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

Dans ces récits nous repérons facilement la passion pour Internet : « je suis fou », « j'y vais tout le temps », « sur l'ordi je m'ennuie pas », « sur Internet il y a toujours quelque chose à faire ». Les collégiens questionnés parlent du côté « intrinsèquement mirifique »[466] d'Internet et se demandent « pourquoi limiter des choses qu'on aime ? ».

> *Si j'avais le choix entre rester chez moi sur Internet et aller en cours j'aurais vite choisi de rester chez moi !*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

La déclaration de Camille est notable. Elle reflète sa préférence d'Internet sur des cours à l'école. La préadolescente parle de l'existence des cadres sociaux imposés par l'école et de la soumission à un ordre existant (« si j'avais le choix »). La réponse de Camille est très directe (« j'aurais vite choisi ») : l'univers en ligne l'intéresse plus que la réalité scolaire.

Internet permet de s'immerger dans différents espaces d'action et d'apprendre la nouvelle manière de regarder et de vivre le monde. Il offre la possibilité de se plonger dans un univers plus souple où les cadres sont flous ou inexistants. Selon L. Le Douarin qui a étudié l'insertion de l'ordinateur dans la sphère domestique et l'univers familial, « une fois que l'on s'installe devant l'écran, la fascination pour la machine et les tâches en cours sont parfois un

[466] LARDELLIER Pascal. Les ados pris dans la Toile. In LE BRETON David. *Cultures Adolescentes : entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p. 114.

frein. L'attrait est tel que l'utilisateur oublie les rythmes et les contraintes de la vie familiale »[467].

L'analyse des interviews permet de découvrir aussi les opinions divergentes juvéniles sur les effets d'Internet :

> *J'ai beaucoup de mal à m'en passer car c'est pour moi comme une récréation après la journée de cours. En aucun cas, je ne pense pas que ceci a des influences néfastes sur la vie des gens.*
>
> ***Marie, fille, 14 ans***

> *Quand je reste trop longtemps sur Internet, j'ai la sensation que mon caractère change, je suis plus facilement véritable. Je suis plus la même.*
>
> ***Marine, fille, 15 ans***

Marie se sent très attachée à Internet. Pour elle, le temps passé devant l'écran est comme « une récréation après la journée de cours ». Elle prétend qu'à son avis Internet n'a pas d'« influences néfastes sur la vie des gens ». Alors que Marine reconnaît qu'après avoir passé un long moment sur Internet, elle a l'impression que son « caractère change » et qu'elle devient « plus facilement véritable ». Que veut dire cela ? Selon S. Tisseron, « les jeunes rattachent ainsi beaucoup moins leur intimité et leur identité à la représentation visuelle d'eux-mêmes. Cela a deux grandes conséquences : ils jouent avec les images qui les représentent, et ils proposent volontiers des images fantaisistes d'eux-mêmes sur Internet afin d'en tester la validité auprès des autres internautes »[468]. C'est le temps passé en ligne pour l'exposition de soi modifiée, ou plutôt pour la « théâtralisation de soi »[469] numérique, qui rend notre enquêtée Marine artificielle.

Les autres collégiens se sont aussi exprimés sur les effets néfastes des outils numériques sur leur santé qui influencent aussi les temporalités de connexion sur Internet. Par exemple, Juliette nous a raconté son problème d'yeux. Quand elle se connecte sur Internet, elle est obligée de faire des petites pauses :

> *Moi, ça me fait mal aux yeux, je porte des lunettes et après un quart d'heure je peux plus... Il faut que je fasse autre chose, je reviens après... Tous les écrans me font ça !*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

Les avis des collégiens varient et dans les discours nous retrouvons des remarques qui expriment la capacité de gérer son temps en ligne ainsi que l'ennui devant l'écran d'ordinateur chez les jeunes :

> *Ils me disent rien mais... quand le matin il y a les cours... moi je sais toute seule que c'est l'heure d'arrêter...*
>
> ***Julie, fille, 14 ans***

---

[467] LE DOUARIN Laurence. *Idem.,* p. 170.
[468] TISSERON Serge. Une nouvelle culture des images. In LE BRETON David. *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, 127 p.
[469] GOFFMAN Erving. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit, 1974, 573 p.

I : Et toi-même, tu ne peux pas te contrôler ?
V : Des fois je m'arrête tout seul... J'en ai marre d'Internet des fois.

Vincent, garçon, 11 ans

I : Donc tu trouves toujours des choses à faire sur Internet ?
L : Oui. Mais des fois je sais pas quoi faire. Au bout de deux heures j'arrête.

Laura, fille, 14 ans

Non, c'est parce que je préfère faire d'autres choses. Je m'ennuie vite sur Internet.

Marius, garçon, 12 ans

Ces collégiens nous font découvrir que leur attachement à Internet est insignifiant : ils arrivent à gérer leur temps de connexion, parfois même ils s'ennuient, ils ne savent pas quoi faire dessus, ils donnent la préférence aux autres activités. Ces exemples sont loin de l'image d'un « adolescent accro à Internet ». P. Lardellier note que « la dépendance est avérée quand sont constatés une augmentation progressive du temps passé en connexion et des syndromes de manque qui rendent problématiques voire douloureux l'arrêt ou la réduction de l'accès au Réseau »[470]. Alors que parmi nos enquêtés il y en avait plusieurs qui ont exprimé des avis contraires :

Mais si je sors, je peux ne pas l'avoir toute la journée mais c'est bon...

Stéphane, garçon, 14 ans

Quand il y a rien à faire, je vais sur l'ordinateur... Quand on est obligé de rester à la maison, on y va. Mais quand on peut sortir, ça nous manque pas !

Naïchat, fille, 13ans

L'absence d'accès à Internet peut être vécue sans conséquences significatives et remarquons que dans le cas de choix les préadolescents attribuent la préférence aux sorties, aux rencontres et aux activités réelles. Internet ne leur manque pas.

2.2.3. Parents – contrôleurs des temporalités numériques

L'acquisition des dispositifs numériques au sein des foyers ne signifie pas toujours que les enfants en ont un usage effectif. Nous avons déjà vu que les temporalités et la durée des activités sur Internet chez les préadolescents sont encadrées, limitées, circonscrites.

« Ce sont les parents qui nous contrôlent sinon on peut y rester toute la nuit. On voudrait bien ! »

Roxane, fille, 13 ans

Au sein de leur domicile ce sont les parents qui jouent un rôle considérable et surveillent le temps des rythmes des usages numériques. Les narrations des préadolescents rencontrés à propos des limitations du temps devant l'écran d'ordinateur imposées par leurs parents indiquent la variété des nuances et invitent à les analyser plus profondément.

[470] LARDELLIER Pascal. *Op. Cit.*, p. 183.

I : Est-ce qu'ils limitent votre temps sur Internet ? 2 heures, peut être 3 heures, après « c'est tout, va faire tes devoirs ! » ?
L : Moi, ma mère, elle me laisse mais à partir de 19h30-20h elle me coupe. Elle dit : « Tu ranges l'ordinateur ! ».
S : Et moi... par exemple si je vais sur l'ordinateur depuis 14h, oui… Elle vient et elle dit « ça fait longtemps, il faut que tu fasses autre chose ».

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

A : Je peux y aller quand je veux mais après… Mon père ne veut pas que j'y aille trop... Il me surveille…
I : Et tes parents, Morgan, ils te laissent rester autant que tu veux ?
M : Non, au bout d'un moment ils commencent à s'énerver. Il faut que j'arrête.

Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons

Les discours des préadolescents témoignent de la variété des postures que les parents adoptent pour gérer le temps d'accès à Internet. Reprenons les deux différents degrés[471] distingués par le sociologue Pascal Duret que nous retrouvons facilement dans les réponses de notre public : l'autorité absolue avec une pure norme de commandement (« Tu ranges l'ordinateur ! ») et l'autorité justifiée avec la construction d'un cadre partagé (« ça fait longtemps, il faut que tu fasses autre chose »). Ces exemples sont la preuve des inquiétudes parentales (« ils me surveillent », « au bout d'un moment ils commencent à s'énerver ») et montrent l'attention particulière que les parents accordent à la durée des activités en ligne.

En se référant aux sociologues de la famille (Jean Kellerhalls, Cléopâtre Montandon et Éric Widmer), Pascal Duret parle de la « diminution relative du style familial "bastion" qui repose sur une forte autorité et une importante composante de commandement, au profit du style familial "compagnonnage" où les membres favorisent la négociation »[472]. C. Metton-Gayon remarque que « la famille dite traditionnelle, dont la fonction était essentiellement centrée sur la reproduction sociale, la transmission du patrimoine matériel et la perpétuation des lignées, et qui reposait essentiellement sur l'autorité du père, a laissé place à un modèle plus égalitaire et davantage centré sur la reconnaissance personnelle des individus »[473]. Les sociologues de la famille[474] parlent du rôle de la socialisation de l'enfant qui ne cesse d'évoluer et qui ouvre un espace de plus en plus vaste pour la négociation et l'expression des plus jeunes. Voyons des exemples de notre public :

I : Ils viennent pour contrôler le temps et le contenu ?
O : Non, ils savent ce que je fais sur Facebook et tout. Mais des fois je reste 1heure, 1heure et demie et ils me disent de sortir un peu, voir des amis, faire autre chose… Alors je quitte l'ordinateur.
I : Et si tu parles avec un ami que tu n'a pas vu depuis longtemps ?
O : Ah oui, là je proteste un peu… Je dis que je reste encore un petit peu, 10 minutes...
I : Tu négocies ?

[471] DURET Pascal. *Op. Cit.*, p. 94.
[472] DURET Pascal. *Ibid.*
[473] METTON-GAYON Céline. *Idem*., p. 31.
[474] SEGALEN Martine. *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin, 2000, 304 p.
FIZE Michel. *La démocratie familiale*. Paris : Presses de Renaissance, 1990, 316 p.

O : Voilà. De temps en temps, des fois.
I : Et les parents n'ont jamais éteint ordinateur tout de suite ?
O : Non non.
I : Donc c'est toujours en discutant que vous trouvez la solution.
O : Oui, sauf quand on doit aller manger, ils peuvent arriver et éteindre tout de suite !
H : Ah oui… la même chose chez moi : ils viennent et ils ferment le couvercle. Mais le plus souvent je descends, après deux appels.

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

Oriane partage ses expériences et parle des petites protestations qu'elle émet pour prolonger son temps devant l'écran. Les filles nous font aussi découvrir des cas où les négociations ne sont pas successives : il est vain de demander à rester encore un peu plus sur Internet quand c'est l'heure de diner. L'ignorance de l'ordre habituel et des rythmes familiaux engendre des conséquences. Les parents peuvent utiliser les méthodes sévères : « arriver et éteindre tout de suite » l'ordinateur. Ces vécus sont pris en compte par les préadolescents mais l'expression d'Hélène « le plus souvent je descends, après deux appels » montre qu'elle essaie de conquérir une certaine autonomie. Elle attend le deuxième appel pour quitter les activités en ligne.

I : Est-ce que les parents vous contrôlent ? « Deux heures, ça suffit ! C'est trop ! » ?
L : Oui, pour moi c'est une heure maximum.
I : Par jour ?
L : J'ai le droit que le mercredi après-midi quand j'ai pas d'école et le weekend, à part quand j'ai des recherches pour l'école.
I : Et toi ?
M : Cette année comme je suis en quatrième, ils ont décidé de me faire confiance. Il faut que je leur demande si je peux aller sur Internet et généralement ils disent « oui, si t'as terminé tes devoirs » et j'y vais... Et après s'ils voient que j'en ai fait vraiment trop, au bout d'une heure et demie généralement ils disent « ça suffit »…
I : Donc, vous ne pouvez pas passer toute la soirée devant ?
Ensemble : Non.
L : Ça dépend. Si je vois que je dois encore faire quelque chose, je leur demande une petite prolongation et sinon j'arrête...

Loriane et Maud, filles, 13 ans

Et moi, ma mère tant que je me réveille le matin pour aller au cours elle s'en fiche. Elle me dit souvent « passe pas trop longtemps, tu vas être fatigué, tu devrais être couché »...

Nicolas, garçon, 14 ans

A partir de quand je finis mes devoirs, j'ai un moyenne qui se tient et si je dépasse pas 22h du soir.

Simon, garçon, 13 ans

Très souvent c'est un système de contrat qui s'établit entre les préadolescents et leurs parents : les filles peuvent accéder à Internet quand leurs devoirs sont terminés, quand ils n'ont pas d'école le lendemain ou quand ils ont besoin d'Internet pour des recherches scolaires. Nicolas et Simon complètent la liste des conditions qui ouvrent la voix à l'accès sur Internet : « tant que je me réveille le matin pour aller au cours », « j'ai un moyenne qui se tient », « si je dépasse pas 22h du soir ». Ces contrats non-écrits témoignent des règles qui organisent la vie sociale dans les familles. Le respect de ces contrats et le système de

promesses réciproques permet aux enfants de passer plus de temps sur Internet et de demander parfois des prolongations.

L'autonomie « peut se définir par la capacité de l'individu à diriger sa vie selon des règles qu'il a lui-même choisies »[475]. Si les sociologues remarquent l'augmentation de l'autonomie de l'enfant au sein de la famille, les discours des collégiens questionnés dévoilent que l'autonomie liée aux temporalités des usages d'Internet reste très encadrée :

> *Ma mère me dit que je passe tout mon temps là-dessus. […] elle essaie de me réduire.*
>
> ***Amélie, fille, 14 ans***

> *Non, chez moi c'est la dictature !*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

Nadine a raconté qu'auparavant ses parents avaient installé un logiciel de contrôle parental dans l'ordinateur qui « coupait » l'accès à Internet après 22h mais au bout d'un moment sa mère lui a donné le code :

> *I : Et dans ton ordinateur il y a le contrôle parental ?*
> *C : Oui.*
> *I : Pour le contenu ou pour le temps ?*
> *C : Pour le temps… Moi, je connais le code donc ça sert à rien...*
> *I : Tu peux expliquer comment ça marche ce logiciel ?*
> *C : C'est à partir de 22h que l'ordi s'éteint et on peut plus aller sur Internet...*
> *I : Mais donc toi, tu connais le code et tu peux y aller même après 22h...*
> *C : Oui. Maintenant oui.*
> *I : Et tes parents, ils savent que tu connais le code ?*
> *C : Oui. Ils font confiance. Généralement à partir de 22h j'éteins... Auparavant chaque fois quand on avait envie de télécharger les trucs il fallait demander à ma mère le même code et elle en avait marre… et du coup elle m'a donné le code... Maintenant je peux télécharger et aller sur Internet après 22h.*
>
> ***Nadine, fille, 14 ans***

Le cas de Camille montre que les logiciels de contrôle du temps passé sur Internet ne sont pas toujours appréciés par les parents. Au bout d'un moment (« elle en avait marre »), sa mère a fini par donner le code à la préadolescente. Dans le contexte contemporain d'individualisation chez les plus jeunes, les parents adoptent un comportement qui favorise l'autonomie de l'enfant : la confiance s'installe. Les parents reconnaissent la capacité de leurs enfants à faire des choses par eux-mêmes.

Alors que chez les parents où la marge de liberté et d'autonomie est beaucoup plus restreinte, les enfants accèdent à Internet quand ils ne sont pas à la maison :

> *Par contre, quand ils sont pas là, je suis pas limitée. Samedi dernier j'ai fait 3 heures parce qu'ils étaient pas là.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

Cette attitude de non-reconnaissance des capacités chez des préadolescents déterminent les temporalités des activités numériques : l'enfant s'adapte aux absences des

[475] METTON-GAYON Céline. *Idem*., p. 32.

parents au sein de l'espace domestique, il surfe sur Internet en cachette et parfois il a du mal à se donner des limites.

Dans les interviews des préadolescents nous retrouvons beaucoup de cas qui prouvent que la présence des parents est obligatoire pour accéder sur Internet :

> *S : Oui, mercredi après-midi... Parfois. Mais j'ai besoin que mes parents soient là parce que j'ai un code sur mon ordinateur que je connais pas.*
> *I : Donc ils ont mis un code? Pourquoi ?*
> *S : C'est comme ça. On a besoin de demander l'autorisation pour avoir un ordinateur.*
> *I : D'accord.*
> *S : C'est le mien… mais il faut avoir leur autorisation. Il faut qu'ils soient là…*
>
> ***Safaa, fille, 14 ans***

> *Parce que quand ma mère le cache, elle le met dans la voiture ! Parce que comme ça mon frère, il n'a pas de clé et il peut pas aller le chercher... C'est ça ! Alors ça me déprime un peu comme ça... Je peux pas accéder à Internet quand je veux…*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

> *J : Moi, mon père il ne veut pas que j'aille trop sur Internet parce que je peux trouver n'importe quoi... Donc, souvent il me lance Internet et il me laisse. […] Moi, je peux pas y aller parce que je peux y aller quand mon père est là seulement... Et comme mon père est pratiquement jamais là...*
> *I : C'est interdit d'y aller ?*
> *J : Quand il n'est pas là. Il faut qu'il soit à côté. Autrement il veut pas...*
> *I : Et sans lui ?*
> *J : Il sera fâché que j'aie allumé sans lui. Je peux pas.*
> *I : Et tu voudrais bien parfois y aller quand il n'est pas là ?*
> *J : Oui, quand je rentre de l'école, je voudrais bien me mettre devant, regarder mes messages mais je peux pas…*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

Codes d'accès, ordinateurs cachés, lancement d'Internet par un adulte… Juliette précise : « il faut qu'il soit à côté. Autrement il veut pas ». Et ce n'est pas négociable. L'adoption d'un style autoritaire parental marque le modèle strict de surveillance des usages d'Internet. L'enfant se trouve dans un cadre temporel imposé par les rythmes des parents (« il faut qu'ils soient là », « je peux aller quand mon père est là seulement »). Et dans ces situations il devient difficile de revendiquer la reconnaissance de soi. Il est important de remarquer que chez notre public cette sorte de surveillance est le plus souvent pratiquée dans les familles plutôt favorisées qui font beaucoup attention au capital culturel des enfants.

Pour Julie Delalande le terme de culture enfantine recouvre « l'ensemble des savoir-faire qu'un enfant doit maîtriser pour faire partie du groupe des pairs »[476]. En se basant sur cette perspective, H. Glevarec considère que « […] la culture jeune, tient à ceci qu'un enfant, pour être intégré et réussir socialement, doit posséder un capital de culture contemporaine nécessairement différent de la culture classique. Il doit écouter un peu de musique dite populaire plutôt que Bach, il doit savoir aller sur MSN et jouer à la *Playstation*. Il doit avoir

[476] DELALANE Julie. Le concept heuristique de culture enfantine. In DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales.* Rennes : PU Rennes, 2006, p. 267-274.

vu les quelques grands dessins animés et films de sa génération. Il sera plus intégré à sa génération en sachant faire du *surf* et du *skate* que du ski ou du golf »[477]. Les récits des préadolescents interviewés montrent la position contestataire des parents qui trouvent que les activités numériques des préadolescents sont dénuées de but sérieux. Pour cette raison ils limitent leur temps d'accès sur Internet et essayent des les orienter vers des activités plus traditionnelles :

> *Pour moi, c'est pas vraiment important, j'y vais pas souvent. Mes parents ne veulent pas que j'y aille. J'y vais juste pour regarder les horaires des séances de cinéma, je vais voir ce qu'il y a au cinéma et après je vais au cinéma. Ils préfèrent que j'aille sur Internet pour voir des choses plus sérieuses, la musique... […] Mes parents préfèrent que je lise, que je fasse de la musique, que j'aille au cinéma. Ils veulent pas que je passe mon temps devant l'écran.*
>
> ***Pénélope, fille, 12 ans***

La culture des enfants, des adolescents et des jeunes est souvent pensée comme une sous-culture qui se fonde sur l'idée de l'affirmation dans un groupe. Il existe une tendance qui consiste à lui attribuer une modalité de manque par rapport à une culture adulte de référence, traditionnelle, classique, lettrée. Les parents de Pénélope incarnent cette position : « mes parents préfèrent que je lise, que je fasse de la musique, que j'aille au cinéma. Ils veulent pas que je passe mon temps devant l'écran ». Ici, nous voyons comment les parents veulent imposer l'histoire culturelle et les goûts de leur génération à leur fille et pour cette raison ils limitent l'accès à Internet.

Le contexte familial dans lequel évolue le préadolescent influence évidemment les rythmes des usages numériques. Camille nous a raconté qu'après le divorce de ses parents, elle a eu davantage d'accès et de liberté pour surfer sur Internet :

> *I : Ça fait longtemps que tu connais Internet ?*
> *C : Non, un an...*
> *I : Et auparavant ?*
> *C : Mes parents n'étaient pas d'accord, ils nous ne laissaient pas...*
> *I : Et pourquoi la situation a changé maintenant ?*
> *C : Ils se sont séparés et voilà. On a déménagé et on a pris Internet chez ma mère. On surfe le temps qu'on veut…*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

Le sociologue Jean-Hugues Déchaux mentionne « dans les années 1980, en pleine montée du divorce, on estimait qu'il n'y avait pas de corrélation entre divorce et réussite scolaire »[478]. Vingt ans plus tard, les conditions ayant changé, les chercheurs en sociologie de la famille[479] constatent que la réussite scolaire de l'enfant est moindre en cas de rupture (divorce ou séparation) du couple parental. Les cas de notre enquêtée Camille prouve les

[477] GLEVAREC Hervé. *Idem.*, p. 70.
[478] DECHAUX Jean-Hugues. *Sociologie de la famille.* Paris : La Découverte, 2007, p. 64.
[479] ARCHAMBAULT Paul. *Les enfants de familles désunies en France: leurs trajectoires, leur devenir*. Paris : PUF-Ined, 2007, 220 p.

changements qu'elle a vécus après la séparation : avant les « parents n'étaient pas d'accord » alors qu'après le divorce elle se connecte beaucoup plus souvent. Nous voyons qu'elle se sent moins contrôlée qu'auparavant et avec son expression « on surfe le temps qu'on veut » exprime l'extension des temporalités des usages d'Internet.

M : Mon père il contrôle plus mon frère que moi. Moi, on ne me contrôle presque jamais.
I : Parce que c'est lui qui y va plus souvent peut être?
M : Oui, lui il y va beaucoup plus souvent. Et vu qu'il est en pleine crise d'adolescence...voilà.

Mélanie, fille, 12 ans

Ce récit nous fait découvrir que la répartition par âge des enfants au sein d'une famille joue aussi un rôle important : les plus grands qui vivent les changements radicaux sont davantage surveillés par les parents que les plus petits. Mélanie raconte que ses parents ne la contrôlent « presque jamais » alors que son frère, qui est « en pleine crise d'adolescence », est sous un fort contrôle parental. L'existence dans une fratrie d'enfants difficiles ouvre la voix à une utilisation illimitée et non surveillée pour les autres membres posant moins de problèmes.

Selon Stanislaw Tomkiewicz, « la punition peut être vue comme un mal, une privation, une souffrance ou un désagrément infligé de façon volontaire à une personne qui a eu un comportement, un acte ou des paroles jugés répréhensibles, hors normes »[480]. Durant les rencontres avec les collégiens nous avons pu entendre que souvent la restriction des usages numériques et la limitation du temps de connexion sur Internet sont fortement liées aux punitions :

C'est très rare... En fait, si j'ai fait des efforts, si j'ai été gentille, elle va dire oui, elle va me laisser un mois, trois mois... Mais si elle voit que je fais pas d'efforts, je gueule tout le temps, je crie à mon frère et tout ça... Moi et mon frère on peut pas parler... Ce sont les insultes directes! Alors la… j'ai plus d'Internet !

Daisy, fille, 14 ans

I : Vous surfez sur Internet chaque jour ?
T : Pas moi.
P : Ça dépend si je suis puni ou pas.
I : Quand tu es puni, tu n'as pas le droit ?
P : Oui, mais quand je suis chez mon papa je peux y aller même si je suis puni.
I : Et...
P : J'y vais quand je m'ennuie et quand je ne suis pas puni. Quand je suis puni je le prends quand même.
I : En cachette ?
P : Oui.
I : Et toi ?
T : Pareil, j'ai un ordinateur portable à moi. Mais quand je suis puni j'y vais pas. Parfois je demande...

Thomas et Paul, garçons, 13 ans

Ma mère une fois m'a punie et elle a pris tout, portable, iPod, ordinateur… Et c'était dur, je pouvais pas contacter mes amis, je me sentais seule...

Diana, fille, 15 ans

[480] TOMKIEWICZ Stanislaw. Punition et soin. In *Sud/Nord*, vol. 1, n° 20, 2005, p. 176. Disponible sur : www.cairn.info/revue-sud-nord-2005-1-page-175.htm (Consulté le 14 novembre 2012).

Bah... moi, si j'y passe je peux plus m'en décrocher et les parents m'ont interdit en semaine et le weekend ils me laissent un peu plus de liberté.

Morgan, garçon, 13 ans

Daisy énumère plusieurs raisons pour lesquelles sa maman la sanctionne : « je fais pas d'efforts, je gueule tout le temps, je crie à mon frère ». La punition, à base de privation, s'appuie sur l'illusion que l'interdiction d'accéder à Internet, débouchera sur une prise de conscience salutaire et entraînera un changement de conduite. Mais nous voyons que les préadolescents ne la respectent pas : Thomas et Paul parlent des consultations en cachette qu'ils effectuent aux moments où ils sont punis. Diana exprime la solitude qu'elle a ressentie quand sa mère a pris son portable, son *iPod* et son ordinateur. L'incapacité de se décrocher de l'ordinateur chez Morgan provoque l'interdiction des consultations d'Internet en semaine sous forme de punition. Toutes ces situations nous indiquent que la privation d'Internet en tant que sanction est pour les parents une manière de rappeler aux enfants l'existence de normes sociales au sein d'une famille. Ils pointent ainsi chez les préadolescents des comportements malvenus dans la famille. Ils connaissent bien l'attachement des jeunes aux outils et aux activités numériques et choisissent de les punir en limitant le temps de cette sorte de plaisirs.

Tout au long de ce sous-chapitre nous avons pu voir que les parents sont des acteurs importants dans la régulation des « temporalités numériques » chez les jeunes. On pourrait distinguer deux grandes tendances qui se manifestent dans les discours des préadolescents rencontrés : la posture stricte des parents vis-à-vis d'Internet (accomplissement de plusieurs tâches pour accéder à Internet, présence des parents obligatoire durant les connexions, orientation vers les activités traditionnelles, interdiction d'accès à Internet comme punition) et celle, plus libre qui laisse davantage d'autonomie aux enfants, qui se soumet plus facilement aux négociations et reconnaît une certaine capacité de contrôler les rythmes des activités numériques. Nous avons pu constater que les temporalités d'usages d'Internet des préadolescents sont fortement imprégnées par l'« œil surveillant » de l'adulte dont il reste encore difficile de s'écarter.

2.3. Acteurs

L. Le Douarin signale : « les objets techniques agissent, façonnent, perturbent et transforment »[481]. Ils s'insèrent dans la culture familiale. Les discours des préadolescents questionnés reflètent comment la vie familiale, avec ses règles d'usages, s'organise devant l'ordinateur. Internet est un support pour les différentes sortes de relation : dialogue, négociation, dispute, interdiction etc. Il est un moyen d'expression des rapports de pouvoirs, de compétences, d'apprentissage et de connaissances. Durant l'analyse des entretiens nous avons ainsi pu retrouver différents points de vue sur les formes de partage ou d'appropriation des ordinateurs, sur les usages collectifs et individuels d'Internet, sur la question de l'intimité personnelle à l'intérieur du domicile et sur celle du contrôle familial des activités individuelles des préadolescents accomplies au foyer, et enfin, sur les tensions autant que sur les complicités qui se nouent autour d'un écran. Dans ce chapitre de la thèse nous allons nous intéresser aux particularités qui se manifestent dans les relations avec différentes membres au sein de la famille durant les usages d'Internet.

2.3.1. Relations avec les parents

En France, la profonde modification des relations entre parents et enfants engendrée par la diversification des étapes du passage de l'enfance à la vie adulte se manifestait déjà à la fin du XIXe siècle et s'est amplifiée au XXe siècle. Elle a été marquée par une évolution de la perception de l'enfant et du rapport que les parents entretenaient avec lui. Nicolas Jonas, en se basant sur les études américaines de 1950-1960, parle de la typologie des modèles éducatifs de cette époque : « les classes moyennes et supérieures semblent surtout attentives aux bonnes manières, à la maîtrise de soi et au contrôle de ses humeurs. L'enfant est en quelque sorte l'incarnation de la qualité sociale de ses parents. Ces derniers cherchent également à valoriser l'ambition et la créativité des enfants. On parle alors de modèle éducatif libéral. Les milieux populaires, pour leur part, insistent davantage sur la discipline et l'esprit d'obéissance. La coercition voire les châtiments corporels y sont plus répandus. On parle alors de modèle rigoriste »[482]. Selon N. Jonas, notre époque se distingue par la convergence des modèles éducatifs, consécutive à « l'homogénéisation des modes de vie et au développement d'une large couche de classes moyennes »[483]. La fonction centrale de la famille a longtemps été liée

[481] LE DOUARIN Laurence. *Idem*., p. 12.
[482] JONAS Nicolas. *La famille*. Paris : Bréal, 2007, p. 81-82.
[483] *Ibid.*

à la transmission du patrimoine, économique et moral, d'une génération à l'autre. Aujourd'hui, la famille tend à privilégier la construction de l'identité personnelle, on est passé en quelque sorte d'une famille « verticale » à une famille « horizontale ». La « révélation »[484] et la recherche de stratégies innovantes pour aider l'enfant à devenir lui-même, selon son âge et sa psychologie, sont des attributs signifiants de la famille contemporaine.

Comment Internet modifie-t-il les relations entre parents et enfants ? Quelle sorte de modalités relationnelles se manifeste durant les activités numériques ?

Rétro-socialisation

Les questions mentionnées ci-dessus ont déjà été traitées dans les études des médias qui ont mis en évidence le phénomène de rétro-socialisation. Les chercheurs se sont posé la question suivante : « Les parents sont-ils désarmés devant les compétences de leur progéniture ? »[485]. Et ils ont constaté que « ce n'est pas la faute de l'ordinateur si les parents et les adolescents ont du mal à communiquer, mais le peu de goût que manifestent les parents pour l'univers numérique qui peuple les jours et les nuits de leurs enfants »[486]. Mais, vingt ans après l'apparition d'Internet, les parents des préadolescents d'aujourd'hui sont-ils plus compétents devant l'écran d'ordinateur ? Comment les préadolescents décryptent-ils et perçoivent-ils les relations « parents-enfants » qui se nouent durant les connexions à Internet ?

> *I : Et tu peux me dire, à ton avis, qui a plus besoin d'Internet : vous ou vos parents ?*
> *C : Nous. Les parents ne savent pas surfer sur Internet.*
> *I : Et tu apprends à tes parents parfois à faire quelque chose sur Internet ?*
> *C : Oui.*
> *I : Comme quoi par exemple ?*
> *C : J'ai appris à mon père à écrire des e-mails, MSN et aller sur les sites de films, et Facebook… Je l'aide beaucoup.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *I : Et toi, tu aides ta maman ?*
> *P : Oui, parce que ma mère n'y comprend rien. Et mon père pareil. Je dois leur apprendre à faire des trucs...*
> *I : Ils sont contents quand tu les aides ?*
> *P : Oui, parce que des fois ça beugue, ma mère cherche un truc et elle y arrive pas. Et moi, je viens, deux clics et ça y est ! Elle dit « mais comment tu as fait ? ». Elle dit que nous sommes jeunes et qu'on s'habitue plus vite qu'eux…*
>
> ***Pauline, fille, 14 ans***

> *P : Avec ma mère, en fait elle sait pas s'en servir. Donc, à chaque fois elle demande « Comment on fait ça ? » et « Comment on fait ça ? ». Alors je lui montre plusieurs choses. […] Mes parents ne savent pas m'aider... […] Par exemple, hier ma mère pensait qu'on avait besoin d'Internet pour mettre un DVD alors j'ai dû expliquer [rire] que ça marchait sans Internet.*

---

[484] SINGLY François. *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan, 1996, 255 p.
[485] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 19.
[486] DONNAT Olivier. Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. In *Culture*, 2009, n° 5. http ://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/cetudes-09-5-pcf.pdf (Consulté le 17 février 2010).

I : Et ton papa ?
P : Des fois il veut télécharger des séries et il sait pas trop le faire.
I : Et toi tu es expert ?
P : Oui, je télécharge souvent des films.

Paul, garçon, 13 ans

Ma mère sait pas allumer l'ordinateur. Elle sait pas mettre son mot de passe. Pourtant c'est elle qui l'a. C'est nous [Daisy et son frère] qui l'aidons. Moi, particulièrement. […] Elle sait même pas ce que c'est Facebook. Ah oui ! Je rigole pas. Ma mère sait rien sur l'ordinateur. Elle m'appelle : « Daisy, Tu peux venir m'allumer l'ordinateur ?». Elle sait juste aller sur YouTube pour chercher des musiques portugaises. C'est tout.

Daisy, fille, 14 ans

J : Pas les miens, ils sont catastrophiques !
I : Tu les aides ?
J : Ils veulent télécharger des films mais c'est mon frère qui les aide… Il télécharge pas mais il les visionne sur Internet. Mes parents ne savent pas le faire! Moi aussi, je sais comment on visionne, je leur fais, je leur montre...

Jean, garçon, 11 ans

Ma mère ne sait pas ce que c'est un ordi, mon beau père – pareil, mon père, il hésite... Il dit « c'est la télé ? », je dis « non, papa, c'est un ordinateur ». […] Parfois quand on montre quelque chose, les parents paniquent, ils disent « mais c'est quoi ça? Comment ça ? »

Julien, garçon, 14 ans

N : Les parents en général ne connaissent pas trop Internet…
C : C'est plutôt nous qui aidons nos parents !

Célia et Ninon, filles, 13 ans

Nous venons de citer les préadolescents, filles et garçons, de différents âges et venant de deux collèges différents. Les récits et les avis des collégiens se ressemblent et se complètent, et il devient difficile de percevoir s'il existe une différence dans les compétences numériques de leurs parents, que ce soit sur le plan du niveau socio-économique de la famille ou qu'il s'agisse du genre du parent concerné. Nous voyons que la rétro-socialisation est toujours d'actualité dans plusieurs familles des préadolescents questionnés. Il faut aussi prendre en compte le fait que nous nous intéressons à la situation du point de vue des préadolescents influencés par les discours médiatiques sur « les jeunes génies d'Internet » et les parents « dépassés » en informatique.

Les collégiens disent avoir davantage besoin d'Internet que leurs parents. « Ma mère n'y comprend rien », « elle sait pas s'en servir », « ma mère sait pas allumer l'ordinateur. Elle sait pas mettre son mot de passe », « Pas les miens, ils sont catastrophiques », « mon père, il hésite... Il dit "c'est la télé?" » : ces remarques dessinent l'image des parents comme les « utilisateurs secondaires » d'Internet au sein de foyer, moins compétents et moins actifs dans l'usage des dispositifs numériques. Thomas Beauvisage dans ces recherches distingue des figures d'« utilisateur principal » et d'« utilisateur secondaire » de l'ordinateur. « Cette répartition inégale de l'accès à l'ordinateur s'explique par un phénomène de concurrence d'accès à la ressource, mais pas uniquement : il s'agit peut-être d'un désintérêt pour le PC de la part de celui qui l'utilise moins ou d'une délégation volontaire à celui qui est considéré

comme sachant s'en servir le mieux »[487]. Dans les cas cités par notre public nous voyons que c'est l'enfant qui porte le statut d'utilisateur principal. C'est lui qui prend la position d'expert : « Moi aussi, je sais comment on visionne, je leur fais, je leur montre... », « Par exemple, hier ma mère pensait qu'on avait besoin d'Internet pour mettre un DVD alors j'ai dû expliquer [rire] que ça marchait sans Internet ». Dans ces familles ce sont les préadolescents qui sont en posture de compétence informatique et qui aident leurs parents à découvrir et à connaître le monde en ligne. Camille nous a raconté qu'elle a montré à son père comment écrire des e-mails, se servir de MSN, aller sur les sites de films et utiliser *Facebook*. Nous voyons que l'influence de l'utilisateur principal de l'ordinateur se reflète aussi dans le contenu des usages que la fille a transmis à son père : elle lui a montré des sites et des fonctionnalités d'Internet qu'elle utilise elle-même, elle l'a orienté vers ses activités préférentielles. L'expression de Julien (« Parfois quand on montre quelque chose, les parents paniquent, ils disent "mais c'est quoi ça ? Comment ça?" ») dresse un portrait des parents perdus et stressés devant l'écran d'ordinateur, étonnés par la capacité des préadolescents à manier les outils informatiques (« mais comment tu as fait ? »).

Dans ces familles ce sont les préadolescents qui passent le plus de temps sur Internet :

On a un ordinateur fixe pour toute la famille. Tout le monde peut l'utiliser mais c'est moi qui l'utilise le plus...

Antoine, garçon, 12 ans

Oui, en plus mon père n'est pas trop « ordinateur »... Donc, je passe plus de temps que lui.

Océane, fille, 13 ans

Moi, j'aide mes parents parce qu'ils savent pas trop... Ils vont juste pour payer les impôts. Quand je finis mes trucs, je les amène seulement sur le site et après ils se débrouillent sans moi...

Rui, fille, 14 ans

Des fois je leur prête mon ordi s'ils veulent chercher quelque chose. On écoute de la musique pendant qu'ils font des factures et tout... Et voilà... Ils regardent la boite e-mail parce que l'ordi fixe, ça prend beaucoup de temps pour l'allumer et tout... Alors que le portable c'est plus pratique.

Zakaria, garçon, 14 ans

Moi, je suis tout seul mais parfois mon père me demande quelque chose sur l'ordinateur parce que celui qu'il a, il est tout pourri. Du coup il demande le mien pour chercher des affaires... Voilà.

Thomas, garçon, 13 ans

L'ordinateur de la famille devient un objet plus personnel que collectif. L'usage de l'enfant indique les modalités et les rythmes d'usage d'Internet pour l'ensemble du foyer (« Il le prend quand je finis », « quand je finis mes trucs », « je leur prête mon ordi », « mon père me demande quelque chose sur l'ordinateur »).

[487] BEAUVISAGE Thomas. Les usages routiniers de l'informatique à domicile. In *Réseaux*, 2007, vol. 6, n° 145-146, p. 225.

Internet joue un rôle important dans la revendication des compétences spécifiques. Les préadolescents aident leurs parents à surfer sur les sites populaires parmi les jeunes :

Non, pas pour les billets de train. Moi, j'aide le plus sur YouTube et sur Facebook. Parce qu'il y a de la famille sur Facebook, donc, je leur ai expliqué un peu le fonctionnement.

Laura, fille, 14 ans

Au début quand on a installé Internet, c'est moi qui ai installé MSN, j'ai montré à ma mère comment ça marche, comment on télécharge sur les sites de téléchargements.

Camille, fille, 14 ans

Ma mère ne sait pas trop Internet, elle a Facebook, je lui ai fait le profil samedi dernier.

Erkut, garçon, 13 ans

Moi, j'explique surtout à ma mère parce que des fois elle va sur Facebook, je dis comment il faut mettre des photos...

Diane, fille, 12 ans

Mon père il ne sait pas toujours comment on fait pour mettre une vidéo sur le mur.

Amélie, fille, 12 ans

Si certains parents se débrouillent bien dans les démarches administratives (payer les impôts) ou commerciales (acheter un billet de train) en ligne, les sites comme *YouTube*, *Facebook* ou MSN restent peu découverts et peu connus. Ce sont les enfants qui témoignent d'une plus grande compétence à ce niveau. Ils aident leurs parents à créer les profils sur les réseaux sociaux en ligne, installer MSN et visionner les vidéos ou des clips de musique. Les préadolescents montrent aussi le fonctionnement des sites qui leur sont spécialement destinés :

Ma mère travaille sur Internet donc elle sait beaucoup de choses. Mais il y a quelques trucs, par exemple, sur le site du collège... Ils ne connaissent pas…

Juliette, fille, 12 ans

Juliette dévoile une autre modalité de relations entre parents et enfants qui se manifeste devant l'écran de l'ordinateur. Elle est liée aux champs de compétence. Les parents peuvent surfer facilement sur Internet en général mais sur certains sites ils peuvent avoir besoin de l'aide de leur progéniture. Par exemple, les spécificités de navigation sur le site du collège peuvent être mieux connues par les collégiens que par leurs parents.

Les exemples suivants illustrent comment Internet peut contribuer à modeler les différents formats d'interaction de nature collaborative. Les collégiens aident leurs parents quand ils ont des problèmes sur Internet :

I : Et avec vos parents ? Vous faites quelque chose sur Internet ?
A : Quand ils bloquent sur un truc sur Internet, je les aide mais sinon... non.
I : Tu les aides quand ils ont des problèmes ?
A : Oui, comme ils ne sont pas très informatique...

Antoine, garçon, 12 ans

A : Ma mère l'utilise pour son travail et à la maison, elle y va pour commander des habits, des choses comme ça...

P : Moi, je suis un peu plus forte que ma maman, elle sait pas… Des fois quand elle cherche sur Google, des fois elle sait pas quoi marquer pour chercher… Je l'aide un peu.
A : Ma mère aussi, il y a plein des choses qui s'affichent et elle sait pas quoi prendre, elle clique sur tout, et du coup c'est moi qui montre et qui clique où il faut.

Pénélope et Anne-Louise, filles, 12 ans

Les enfants représentent parfois une sorte de sauvetage pour les parents ayant de faibles compétences en informatique. Quand « ils bloquent sur un truc », quand « elle sait pas quoi marquer pour chercher », ce sont les préadolescents qui résolvent le problème. Ce décalage d'expertise et la reconnaissance des capacités d'aide pour les parents transforment les préadolescents en petits héros qui cliquent « où il faut » pour tout remettre en place. Durant les entretiens nous avons remarqué que certains collégiens se sentaient fiers d'aider leurs parents mais les autres exprimaient la posture inverse accompagnée par le manque de patience et de compréhension vis-à-vis des parents incapables d'utiliser Internet.

Plusieurs collégiens se sont exprimés sur les tensions qui se produisent quand il faut aider les parents :

Avec ma mère, oh… ça m'énerve !

Paul, garçon, 13 ans

I : Tu les aides ?
E : Non, ce sont mes frères qui aident mes parents. Moi, je les aide pas, j'aime pas, je sais pas expliquer comment il faut faire sur Internet. C'est énervant !

Erkut, garçon, 13 ans

Le surcroît de compétences informatiques au sein de la famille peut aussi être désagréable. Très souvent aider les parents à surfer sur Internet devient « énervant ». Ces cas dévoilent les caractéristiques de cet âge agité : le manque de patience, de concentration, d'attention accompagne cette période de la vie des préadolescents. L'absence d'expérience pour expliquer les fonctionnalités des outils informatiques et les démarches sur Internet pousse à s'agacer rapidement et chercher une solution pour se débarrasser de cette tâche : notre enquêté Erkut l'a transférée à ses frères.

Énervements, déchaînements des pulsions adolescentes, incapacité de faire connaître le monde en ligne ne sont pas les seules raisons qui expliquent pourquoi les préadolescents aident à contrecœur leurs parents.

I : Les enfants apprennent aujourd'hui à leurs parents à utiliser Internet. Et toi, Daisy, tu aides ta maman ?
D : Ah non ! J'apprends pas à ma mère des choses parce qu'elle risque d'aller partout... Puis elle va me contrôler !

Daisy, fille, 14 ans

Daisy reconnait qu'elle ne veut pas aider sa mère à apprendre à mieux surfer sur Internet pour éviter le contrôle parental. Nous voyons qu'en quelque sorte elle manipule son « intelligence numérique ». Elle veut protéger ses activités en ligne. Nous pouvons constater

que Daisy forme à son gré les habiletés informatiques de sa maman. Elle ne montre pas tous les sites qu'elle fréquente et toutes les fonctionnalités d'Internet qu'elle utilise pour se laisser une marge de liberté et d'autonomie plus large.

Dans les discours des préadolescents nous retrouvons d'autres commentaires sur cet aspect. Les parents cherchent des voies pour apprendre à surfer sur Internet :

> *I : Vos parents sont forts en informatique ?*
> *H : Mon père suit des cours, tous les jours 2h, il va pour apprendre à surfer sur Internet... Et il vient tout content pour me dire ce qu'il a découvert et qu'il a appris... Mais moi, je savais depuis longtemps ça ! Quand même je suis contente pour lui.*
>
> ***Hannan, fille, 14 ans***

Le père d'Hannan fait des efforts. La préadolescente exprime la joie que son père aille au cours tous les jours. Elle souligne le fait que ses connaissances informatiques sont plus élevées (« je savais depuis longtemps ça »). Hannan exprime son niveau d'expertise avancé que L. Le Douarin appelle « une certaine aisance, une facilité juvénile, un savoir-faire infantile »[488]. Ce niveau est beaucoup moins élevé chez son père qui doit faire des démarches spécifiques (fréquenter les cours d'apprentissage) pour intégrer les outils numériques dans son espace de compréhension. Dans son récit elle décrit le portrait de son père « tout content » qui vient partager avec sa fille de nouvelles choses qu'il a découvertes et qu'il a apprises. Les paroles d'Hannan illustrent le renversement de la situation traditionnelle.

Pendant les rencontres avec notre public nous lui avons demandé de s'exprimer sur cette différence entre leur génération et celle de leurs parents :

> *R : Si quelqu'un me dit qu'il n'a pas d'ordinateur, ça me parait bizarre.*
> *A : Oui, on se demande, s'il a l'électricité alors. C'est grave !*
> *R : C'est bizarre !*
> *A : Ça parait vraiment louche.*
> *R : Pas d'ordinateurs, pas de portables, pas de télé... Les parents nous disent qu'ils n'avaient pas de tout ça...*
> *A : Ma mère dit qu'elle lisait...*
> *R : Mon père dit qu'il allait voir ses amis. Mais moi, pour voir mes amis tout d'abord je vais sur Facebook, on fixe le rendez-vous.*
>
> ***Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles***

> *I : Pourquoi il y a cette différence, à votre avis ?*
> *P : Eux, ils n'avaient pas d'Internet quand ils étaient enfants et nous on entend parler partout et on sait comment s'y prendre. Je pense…*
> *A : Ce sont les générations, de plus en plus… les machines informatiques font plus de progrès alors nous, on veut tout ce qui est automatique et tout ça. Et du coup, on connait mieux que les parents, ils avaient pas Internet à l'époque. Nous on le connait depuis qu'on est petits.*
>
> ***Pénélope et Anne-Louise, filles, 12 ans***

[488] LE DOUARIN Laurence. Le téléphone mobile bouleverse-t-il les liens intergénérationnels ? In *Mobile et Société*, n° 8, juillet 2009, p. 9. Disponible sur : http ://archive.afom.fr/v4/STATIC/documents/MOBILE_ET_SOCIETE_N8.pdf (Consulté le 14 novembre 2012).

Pour Amélie et Roxane celui qui ne possède pas d'ordinateur parait une personne « bizarre » et « louche ». Les jeunes filles se demandent comment vivaient leurs parents, comment ils fixaient les rendez-vous sans *Facebook*. Dans leurs discours Pénélope et Anne-Louise expliquent les raisons principales de la rétro-socialisation. Elles parlent de la révolution numérique et de la différence entre les « digital natives » qui savent « comment s'y prendre » et les « digital immigrants »[489] qui doivent, perpétuellement s'adapter aux outils-phares de cette époque.

Ce sous-chapitre a montré que la rétro-socialisation (autrement dit la « socialisation ascendante », « socialisation inversée » ou encore « socialisation en retour ») reste présente dans le contexte actuel. Nous avons pu constater que les parents faisaient des efforts (aller au cours), se servaient d'Internet (pour payer les impôts, faire des achats en ligne) mais que la méconnaissance des fonctionnalités et des sites les plus répandus en milieu juvénile donnait du fil à retordre aux préadolescents. Internet continue à bouleverser les liens intergénérationnels en inversant le sens de la transmission, les jeunes générations instruisant les anciennes.

Parents forts sur Internet

Nous avons analysé la relation des collégiens avec leurs parents qui n'ont pas de bases informatiques très solides et qui se trouvent dans la position de l'apprenant devant leurs enfants. Mais il y a une autre catégorie de parents qui utilisent facilement les différents outils numériques et pour cette raison entretiennent des relations plus autoritaires et une position de domination vis-à-vis des jeunes internautes.

Comme le constatent les préadolescents eux-mêmes, les parents qui utilisent l'ordinateur dans leur métier sont à l'aise sur Internet :

> *I : Et maman ?*
> *C : Elle se débrouille parce qu'elle a Internet au travail.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *Ma mère, je sais pas, elle utilise régulièrement l'ordi pour faire ses cours, elle est prof… Elle va, régulièrement sur Internet mais pas si souvent que moi...*
>
> ***Rachel, fille, 13 ans***

> *Oui, mes parents ont tous les deux leurs ordinateurs, ils travaillent dessus, ce sont leurs métiers. Ils prennent des choses et regardent des choses pour leur travail.*
>
> ***Pénélope et Anne-Louise, filles, 12 ans***

[489] PRENSKY Marc. Digital Natives, Digital Immigrant. In *On the Horizon*, 2001, vol. 9, n° 5. Disponible sur : http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Consulté le 17 septembre 2012).

Ces parents sont plus actifs. Ils entretiennent différentes formes d'interactions autour des usages d'Internet avec leurs enfants :

I : Et avec vos parents vous faites quelque chose sur Internet ?
V : Avec mon père surtout, il m'aide à télécharger des choses quand j'arrive pas.

Victor, garçon, 12 ans

[Internet] est pas lent chez moi mais des fois j'arrive pas à ouvrir la page Internet... Donc, ça m'énerve... Et mon père n'est pas là... J'essaie de bidouiller des trucs et j'y arrive pas... […] Mais des fois il y a des problèmes sur l'ordi parce que parfois Internet ne peut pas ouvrir une page et j'appelle mon père... Il fait ses trucs là... et ça marche. Mon père est un peu informaticien, je peux demander de l'aide.

Emma, fille, 11 ans

Dans les familles des collégiens cités il s'agit du père qui occupe une position d'utilisateur principal et qui « cumule les positions d'expert et d'accèdant privilégié »[490]. Ces exemples témoignent aussi qu'au sein de la famille, la charge de résolutions des problèmes sur Internet revient à un père qui souvent est le plus doué en informatique, comme le dit Emma, il est « un peu informaticien ». Cette constatation fait penser à la tendance de considérer que souvent l'univers informatique est résolument masculin. Remarquons aussi que c'est souvent les plus jeunes, âgés de 11 à 12 ans, qui se tournent vers les parents pour avoir un « coup de main » sur Internet.

Pour quelle sorte de problèmes en ligne les collégiens appellent-ils leurs parents ?

I : Ton papa, Thomas, il t'aide pour faire quoi ?
T : Des fois je sais pas comment faire des choses donc il vient et il m'amène sur le site qui explique...
I : Installer le logiciel ?
T : Voilà ! Ca! Installer les jeux...
I : La dernière fois il t'a aidé pour faire quoi ?
T : A installer un jeu...

Thomas, garçon, 13 ans

Je les aide mais ils m'apprennent aussi parfois. Ils m'ont appris comment enregistrer une photo qui venait d'Internet, clique droit...

Laura, fille, 14 ans

I : Quelle aide ?
J : Souvent ça nous met des messages pour téléchargement etc. J'arrive pas.
I : Et tu fais quoi ?
J : Je dis « Papa, c'est pour toi! ». Il laisse ses trucs et vient m'aider.

Juliette, Diane, filles, 12 ans

I : Et vous avez fait quelque chose ensemble avec vos parents il y a pas longtemps ?
V : Mon père m'a appris à… comment ça s'appelle... à synchroniser la musique pour mettre sur MP3.

Emma, fille, 11 ans

Mon père est prof de techno. Des fois il m'aide quand ça beugue ou des fois quand je veux mettre des photos parce que mon appareil photo est bizarre.

Roxane, fille, 13 ans

Les préadolescents citent toute une gamme d'activités qui leurs posent des problèmes : installer un logiciel, enregistrer une photo, télécharger, synchroniser de la musique pour

[490] BEAUVISAGE Thomas. *Op. Cit.*, p. 226.

mettre sur MP3. Nous découvrons que les démarches qui posent des problèmes aux collégiens sont plutôt de nature technique. Aucun enfant n'a mentionné qu'il avait des problèmes sur les sites comme *Facebook* ou *YouTube*. Ils appellent leurs parents pour effectuer des activités qui n'entrent pas dans le cadre des connaissances dont ils se servent journellement. Dans la plupart des cas ce ne sont pas des usages routiniers. La recherche des solutions et la résolution des problèmes rencontrés constituent l'un des supports des relations entre les enfants et leurs parents. L. Le Douarin mentionne que « cette relation dépend étroitement des modèles organisant la paternité, la filiation et les relations intergénérationnelles »[491]. Notre enquêtée Juliette raconte : « Je dis "Papa, c'est pour toi !". Il laisse ses trucs et vient m'aider ». Nous voyons que même si le père est engagé dans des activités individualisées, il demeure par ailleurs susceptible d'être mobilisé pour des activités coopératives avec sa fille. Mais aucun des cas n'est identique. Emma nous a parlé de ses parents et des responsabilités parentales qui les impliquent dans les routines domestiques :

> *Il faut dire qu'ils n'ont pas souvent de temps, il faut faire à manger, ranger... […] Mais je voudrais bien.*
>
> ***Emma, fille, 11 ans***

Les parents sont chargés des différentes tâches ménagères, ils n'ont pas souvent de temps pour aider leur fille ou bien à découvrir ensemble l'univers numérique. Donc, souvent Emma surfe sur Internet seule. Lors de notre entretien elle constate le manque d'attention du côté des parents qu'elle voit toujours occupés et le besoin de moments conviviaux devant l'écran d'ordinateur.

Le cas de Valentine est intéressant à mentionner. Âgée de 14 ans et venant d'un quartier plutôt favorisé elle reçoit l'aide non seulement de ses parents mais aussi de son grand-père :

> *I : Est-ce que tu surfes facilement sur Internet ? Est-ce que tu as besoin d'aide parfois ?*
> *V : Des fois il y a des choses que je trouve pas...*
> *I : A qui tu demandes de l'aide ?*
> *V : A mon grand-père, à mes parents... Ils m'aident.*
> *I : Aussi à ton grand-père ?*
> *V : Oui oui, il vient à côté, il m'explique, il me montre. On s'entend bien.*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

En 2003 Vincent Caradec dans ses études[492] sur la socialisation ascendante a montré que ce sont davantage les petits-enfants qui accompagnent leurs grands-parents dans l'usage

[491] LE DOUARIN Laurence. L'ordinateur et les relations père/fils. In LE GAL Didier et SALVADOR Juan (dir.). *Conditions et genres de vie. Chroniques d'une autre France.* Paris : L'Harmattan, 2003, p. 169.
[492] CARADEC Vincent. Âge et usage des médias. In *Réseaux,* 2003, n° 119, p. 9-23.

des TIC, en les équipant, par le biais de cadeaux technologiques. Ensuite, dans l'étude[493] menée plus récemment avec Laurence Le Douarin, nous retrouvons certaines évolutions : le renforcement des liens intergénérationnels entre les grands-parents et leurs petits-enfants par le biais des outils numériques. « Les petits-enfants jouent parfois un rôle d'aiguillon poussant les grands-parents à s'équiper pour rester dans le coup »[494]. L'extrait de l'interview avec notre enquêtée Valentine montre que chez certains collégiens d'aujourd'hui il existe un renversement de cette situation répandue. Parfois c'est le grand-père qui vient aider sa petite fille, qui montre et explique les choses devant l'écran d'ordinateur. Ici nous pouvons citer les résultats des recherches de L. Le Douarin et V. Caradec qui montrent que « loin d'opposer les générations, les TIC peuvent tirer un trait d'union entre elles en facilitant les échanges ou en permettant de renouer un lien qui se serait distendu. […] C'est ainsi que l'assistance à l'usage et les discussions autour des technologies viennent, dans certains cas, nourrir la relation ». D'ailleurs Valentine le confirme aussi en disant « on s'entend bien ».

Les activités communes au sein de la famille apparaissent aussi au moment où les enfants rencontrent des difficultés dans la recherche d'information sur Internet. Les préadolescents se tournent vers les adultes pour se renseigner et parfois ils sont accompagnés par les parents :

> *Et après avec mes parents. Ça m'arrive quand je dois faire une recherche. Parce que Wikipédia, c'est pas tout le temps fiable. Parfois je peux demander : « Papa, est-ce que c'est ça ? Maman, est-ce que c'est ça ? ». Ils viennent voir, m'aider, ils apportent leurs connaissances, on discute.*
>
> ***Safaa, fille, 14 ans***

> *Et des fois j'y vais avec mes parents, quand je suis au salon, je fais des recherches et tout ça, bah...Des fois ils viennent voir. Comme ça !*
>
> ***Lucia, fille, 14 ans***

Selon les collégiens rencontrés, il ne leur est pas toujours facile de s'orienter dans l'immense réserve des informations en ligne. Nous découvrons que durant les activités de recherche d'informations sur Internet, les préadolescents s'adressent volontairement aux parents pour juger de la fiabilité des informations trouvées. À travers des demandes d'aide ou d'explication, les enfants se rapprochent de leurs parents. Safaa retrace la situation suivante : « ils viennent voir, m'aider, ils apportent leurs connaissances, on discute ». Nous voyons comment les usages d'Internet participent activement à la constitution des formats interactionnels entre les membres de la famille.

[493] LE DOUARIN Laurence et CARADEC Vincent. Les grands-parents, leurs petits-enfants et les « nouvelles » technologies... de communication. In *Dialogue*, 2009/4, n° 186, p. 33-34.
[494] LE DOUARIN Laurence. *Op. Cit.*, p. 10.

Dans la dernière section de ce chapitre nous allons aborder les formes d'individualisation qui se manifestent chez les préadolescents durant les usages d'Internet. Mais il nous semble important tout d'abord d'attirer l'attention sur le fait que les interactions communes devant l'écran d'ordinateur peuvent en quelque sorte harmoniser une vie de famille. Par exemple, l'écoute de la musique et le visionnage des clips sur Internet ensemble est un moment de complicité après les disputes avec les parents :

> *Ma mère parfois elle est insupportable. Justement parce que je passe trop de temps. Elle me demande un truc, je dis « oui, oui », cinq minutes après c'est toujours pas fait et parfois elle vient éteindre l'ordinateur de la prise ! Mais sinon… Après on écoute toutes les deux de la musique. On regarde des clips ensemble. Il y a des moments de complicité.*
>
> ***Marine, fille, 15 ans***

Cet extrait renvoie à la double fonction d'Internet qui se manifeste dans la vie familiale. Il crée une ambiance de disputes, de tensions mais aussi fournit des services dont l'usage commun permet de rétablir le lien, de se réconcilier et vivre des instants complices.

Dans leurs récits les garçons interviewés se sont exprimés sur la différence entre les mères et les pères :

> *P : Moi, je regarde des films avec mon père.*
> *T : Parfois il trouve un site et il me dit d'y aller et donc j'y vais… Et après parfois on regarde des vidéos. Sinon on joue à des jeux ensemble.*
> *I : Et avec ta maman tu fais quelque chose ?*
> *T : Non, jamais. […]*
> *I : Et tes parents ?*
> *T : Mon père ça va mais ma mère... j'aime pas trop.*
> *I : Elle est plus stricte ?*
> *T : Oui.*
> *P : Ma maman pareil. Papa est plus sympa !*
>
> ***Thomas, Paul, garçons, 13 ans***

Thomas et Paul passent du temps sur Internet avec leurs pères et ils reconnaissent que les mères sont plus strictes avec eux. Laurence Le Douarin écrit : « Cet objet les place tous deux, père et fils, dans une relation de complicité, où maîtriser la machine devient la base d'un dialogue, avec son vocabulaire propre, et d'une compréhension réciproque, qui excluent le reste de la famille »[495]. Les pères de ces deux garçons incarnent l'image du « bon père » abordé par N. Jonas : « Traditionnellement associée à l'autorité, au pouvoir et à la sanction, l'image du père est en plein bouleversement. Le bon père n'est plus le père sévère de la famille classique. Un bon père, c'est un père qui est disponible, prêt à consacrer du temps à ses enfants »[496]. Les activités numériques rendent généralement importune la sociabilité avec les autres membres de la famille. Dans ces cas quand le « papa est plus sympa », la mère représente la rigueur et la sévérité.

[495] LE DOUARIN Laurence. *Le couple, l'ordinateur, la famille.* Paris : Payot, 2007, p. 26.
[496] JONAS Nicolas. *Idem.*, p. 83.

Les modèles de répartition des rôles familiaux peuvent prendre les modalités inverses. Voici ce que Jean nous a raconté :

J : Ma mère parle à ses copines, je prends l'ordi en même temps, et quand elle repasse elle me dit ce que je dois répondre...
I : Tu es secrétaire de ta maman parfois ?
J : Oui. Exactement.
I : Et ta maman ?
J : Elle fait le ménage, elle cuisine.

Jean, garçon, 11 ans

Quand le garçon prend l'ordinateur, il devient en même temps secrétaire de sa maman dont il transmet les messages. Nous voyons que l'enfant peut interrompre les activités de sa mère et avoir accès à Internet. Par contre, pour éviter l'intervention de sa maman, c'est lui qui répond à des conversations. Il prend en charge cette tâche et d'une certaine façon aide et libère sa maman.

Internet peut susciter des moments conviviaux très variés :

I : Vous faites quoi ensemble ?
L : Souvent on regarde des vidéos... On regarde aussi pour des informations, par exemple des billets de train. On voyage pas mal...

Laura, fille, 14 ans

I : Et vous consultez les sites avec vos parents ?
G : Oui, quand ils ont quelque chose à montrer.
I : Ils montrent quoi ?
G : Des vidéos marrantes.

Gaultier, garçon, 14 ans

I : Vous consulter Internet ensemble avec vos parents ?
L : Oui, le vide grenier.
A : Aussi, quand on part pour un voyage, pour le weekend. On regarde des choses ensemble.
L : On regarde beaucoup les vols, les trains, la météo, les hôtels, les tarifs... Comme nous, on est beaucoup randonneurs et skieurs, eh ben... on regarde pour le ski les stations sympas qui sont pas trop loin.

Léa et Axelle, filles, 11 ans

En étudiant la vie de couple Jean-Claude Kaufmann[497] a constaté que les usages et les fonctionnalités du téléphone portable ne sont pas identiques au sein des couples « fusionnels » et des couples « individualisés ». Le chercheur soutient l'idée que le téléphone mobile ne vient majoritairement que pour renforcer ces identités des couples. Dans les couples où les conjoints entretiennent des relations fortes, le téléphone portable aide à renforcer et à dynamiser le lien alors que dans les couples où les relations sont plus individualisées, il sert davantage à l'organisation individuelle de leur vie. Nous voyons qu'Internet joue le même rôle dans les modèles de techniques relationnelles entre les enfants et les parents. Avec leurs parents les enfants regardent des vidéos, des films, préparent ensemble des voyages. Prenons

[497] KAUFMANN Jean-Claude. *La trame conjugale : Analyse du couple par son linge.* Paris : Pocket, 2010, 257 p.

l'exemple de Léa : la famille passe le temps libre ensemble en faisant des randonnées et du ski. Ils préparent aussi leurs voyages ensemble : ils s'installent devant l'ordinateur pour chercher sur Internet des informations sur les vols, les trains, la météo, des hôtels, des tarifs, des stations de ski. La famille de Léa représente le modèle de la famille « fusionnelle » qui partage de nombreux moments et des activités non seulement en réalité mais aussi en ligne.

Nous avons déjà évoqué le fait que ce sont les parents qui surveillent les temporalités d'Internet. Mais ce sont eux également qui contrôlent le contenu de ces usages numériques des préadolescents :

> *Les miens viennent, regardent dessus mais comme il y a rien... Ils partent...*
>
> ***Pauline, fille, 14 ans***

> *P : Des fois il y a ma mère qui passe regarder ce que je fais... […] Et après ils vérifient l'historique de ce que j'ai fait.*
> *T : Moi, j'efface l'historique !*
> *P : Moi, j'efface des fois quand j'y suis allé en cachette.*
>
> ***Thomas, Paul, garçons, 13 ans***

> *M : […] mes parents ils ont été d'accord que j'aie Facebook, mais déjà ils savent mon mot de passe, mon adresse et ils y vont quand ils veulent, parce qu'ils veulent quand même avoir un œil sur ce que je fais, aussi sur MSN.*
> *In : Alors moi, en fait quand j'ai fait mon adresse e-mail, je leur ai dit mon mot de passe et mon e-mail, ils contrôlent parfois, mais c'est rare.*
>
> ***Inès, 11 ans, et Mélanie, 12 ans, filles***

Ces exemples permettent d'élargir nos propos sur les relations parents-enfants dans le cadre des usages domestiques d'Internet. L'enfant devant l'écran d'ordinateur est souvent surveillé par ses parents. Les collégiens racontent que leurs parents passent de temps en temps pour regarder ce qu'ils consultent, comme le dit Inès pour « avoir un œil » sur ce que les préadolescents font. Les parents vérifient l'historique des connexions, ils savent les mots de passe des comptes sur *Facebook* et les contrôlent de temps en temps. Pour cacher ses activités sur Internet les enfants appliquent différentes formes d'actions : ils se connectent en cachette ou effacent l'historique des connexions. Les enfants profitent de l'absence de leurs parents à la maison pour faire des activités interdites. Certaines préadolescentes nous ont raconté comment elles manipulent leurs mamans en disant qu'elles font des recherches mais en même temps elles surfent sur les différents sites auxquels elles n'ont pas le droit accéder sans permission :

> *Je dis bien que je vais faire des recherches mais ce n'est pas que des recherches. Car quand ma mère n'est pas là, je peux faire ce que je veux.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *L : Il y a la tête qui vient… Je me déconnecte soit je tape n'importe quoi sur la barre de recherche. Et après comme ils voient qu'il y a rien à voir, ils s'en vont et moi, je reviens sur mes trucs!*
> *A : Pareil, je ferme et ma mère me dit « Tu as cliqué ? Tu as fermé ? Tu as fait quoi? » et l'autre fois j'ai dit que c'est ma vie au collège et je veux pas que tu le saches. Elle me dit « T'inquiètes pas, je regarde pas trop » mais elle revient et revient tout le temps.*

Lé : Ma mère est pas du tout discrète, je suis sur l'ordinateur et elle, elle est sur le canapé, elle est comme ça, et comme ça, et comme ça... [elle montre]. Je tourne la tête : « Qu'est-ce que tu fais? », « Bah, rien… Je regarde la télé ». Je dis : « Tu peux arrêter de regarder ce que je fais sur Internet », « Non non, je regarde pas ». Mais elle continue...
A : Ah moi, alors là… Je vais dans ma chambre, dans mon lit, j'allume la télé… Je prends l'ordinateur !

Léa, Axelle et Luna, filles, 11 ans

Les petites disputes surgissent au moment où les mères surveillent leurs filles qui surfent sur Internet. Certaines collégiennes essaient de défendre leur droit à l'intimité (« c'est ma vie au collège et je veux pas que tu le saches »), les autres s'enferment dans leurs chambres (« je vais dans ma chambre, dans mon lit »). Les inquiétudes concernant l'usage d'Internet par les enfants poussent à surveiller les jeunes internautes et à observer régulièrement leurs activités numériques (Elle me dit « "T'inquiètes pas, je regarde pas trop » mais elle revient et revient tout le temps »).

Sans remplacer le rôle primordial de la surveillance et de l'éducation des parents, de nombreux logiciels de contrôle parental existent actuellement sur le marché. Nous avons déjà mentionné comment les logiciels qui servent à fixer des limites horaires sont utilisés au sein des familles des préadolescents questionnés. Mais il y a aussi d'autres logiciels de contrôle parental qui interdisent l'accès à des sites sensibles du web, qui limitent l'accès à des jeux ou à d'autres logiciels installés sur l'ordinateur. Sont-ils activement utilisés dans les familles de notre public ?

A : Oui. En fait mes parents l'ont installé mais au bout d'un moment ils ont oublié le mot de passe et ils l'ont enlevé. C'était plutôt pour ma sœur.
K : Mais franchement, c'est n'importe quoi parfois car le contrôle parental bloque des bons sites aussi.

Kenza et Anna, filles, 13 ans

I : Contrôle parental ?
A : Oui. Il y en a. Avant qu'ils m'offrent l'ordinateur à Noël, ils ont installé le contrôle parental.
N : Chez moi, il y avait le contrôle parental auparavant mais ça arrêtait tout, dès que tu allais même sur un petit site, Internet beuguait... Après on l'enlevait, de toute façon ils savent bien ce que je fais en ligne.

Andrei, garçon, et Naïchat, fille, 13ans

I : Il y a le contrôle parental ?
L : Oui, mais je connais le code donc ça sert à rien.
T : Moi aussi, j'avais le contrôle parental, j'avais le code aussi mais comme je l'oubliais tout le temps, on l'a désinstallé.

Tristan et Lucas, garçons, 11 ans

Ces récits reflètent que l'installation d'un logiciel de contrôle parental souvent n'est pas une solution efficace pour la surveillance de l'utilisation d'Internet par les enfants. Anna raconte que ses parents ont oublié le mot de passe de ce logiciel et ils ont dû l'enlever. Selon Kenza et Naïchat, ces outils bloquent de bons sites et ça devient difficile d'utiliser Internet : ils « beuguaient », ralentissaient le chargement des sites et endommageaient le fonctionnement de l'ordinateur. Tristan et Lucas racontaient que même s'il y avait un logiciel

de contrôle parental sur l'ordinateur, ils savaient son code. Ces exemples montrent que les parents touchés par les campagnes de sensibilisation essayent d'appliquer les moyens conseillés par les spécialistes de l'éducation aux médias mais souvent, malheureusement, ces efforts n'aboutissent pas : utilisés peu de temps, ces dispositifs de protection sont supprimés.

L'analyse de l'interaction entre enfants et parents qui connaissent bien Internet nous a fait découvrir les différentes formes de relations familiales. Nous avons pu voir que l'aide et le soutien se mettent en place suite aux problèmes que l'enfant rencontre en ligne. Nous avons abordé la figure du père comme utilisateur dominant qui intervient dans les situations de méconnaissance des fonctionnalités d'Internet. Les moments conviviaux durant lesquels les enfants et leurs parents se rassemblent devant l'écran d'ordinateur nous ont permis de connaître la dualité des influences d'Internet sur les relations « parents-enfants » : Internet crée des tensions dans la famille mais il est aussi capable de la réunir. Nous avons vu également que les parents plus forts en informatique sont aussi plus attentifs aux contenus des usages des jeunes internautes. Pour s'en tenir aux recherches en sociologie du lien privé et de la famille, nous avons pu constater que les relations entre parents et enfants, les statuts d'autorité, les jeux identitaires des membres du ménage ou encore les liens qui unissent les membres d'une famille dans le contexte des usages d'Internet sont loin d'être immuables et univoques.

2.3.2. Relations avec la fratrie

Les autres relations qui se forment autour des usages d'Internet sont les relations avec la fratrie. Dans ce sous-chapitre nous allons investiguer les dynamiques de partage, des tensions et des conciliations qui se forment durant les activités numériques avec des frères et des sœurs. La fratrie est aussi fortement intégrée dans les processus de découverte et d'apprentissage, dans les rapports sociaux qui agissent en cas de difficulté ou d'activité collective. Les narrations des préadolescents mettent l'accent sur le caractère dynamique de ces relations et permettent de découvrir les nuances des liens familiaux dans les différentes situations engendrées par Internet.

Notons que les disputes et les querelles étaient très fréquemment mentionnées par notre public :

> *Oui. Il y avait des disputes et ça c'est mal fini. J'ai déjà reçu le clavier dans la tête. De ma sœur.*
> ***Aurélien, garçon, 13 ans***

Moi, c'est souvent avec mon frère. En fait lui il a la console et l'ordinateur dans sa chambre mais il veut aller sur l'ordinateur du salon, alors des fois on se dispute et je lui dis « T'as qu'à aller dans ta chambre ! », et il dit « bah… non j'ai pas envie ! »...

Mélanie, fille, 12 ans

Chez nous c'est « C'est à moi ! », « Non, maintenant c'est à moi ! ».

Hugo, garçon, 14 ans

C'est généralement dans les familles qui possèdent un seul ordinateur que les tensions entre les frères et les sœurs se forment souvent. Le drame du partage qui commence par « C'est à moi ! », « Non, maintenant c'est à moi ! » se finit souvent mal : par exemple, dans le cas d'Aurélien, par « le clavier dans la tête ». La conflictualité fraternelle apparaît aussi au sein des familles multi-équipées : les disputes surgissent impulsivement et la colère s'explique par la rivalité spontanée entre les enfants. Le récit de Mélanie nous indique que parfois l'envie d'exprimer sa suprématie devant l'autre émerge sans aucune raison importante.

Daisy raconte que son frère aîné ne sait pas partager. Pour cette raison les chamailleries souvent se finissent par une bagarre :

D : Il a 17 ans. Il est accro! Et ça fait cinq ans qu'il est dessus... Maintenant c'est un peu difficile de le changer. Des fois on se bat, on se frappe dessus, on s'insulte, des trucs comme ça. Je préfère qu'il me demande quand il veut prendre mon ordi, je préfère que ma mère le cache… Mais après il va venir fouiller, il va le prendre...
I : Vous essayez de changer les habitudes de ton frère ?
D : Oui. Mais ce n'est pas facile. Parce que… Quand j'étais petite je pouvais jamais aller sur Internet, sur l'ordinateur... Et si j'allais une seconde sur l'ordinateur, mon frère arrivait et il disait « Personne t'a autorisé » et après il me tapait pour que je parte de l'ordinateur... Et ma mère voulait changer ses habitudes... au moins « partager » parce qu'il connaît pas le mot « partager »... On a tout essayé !

Daisy, fille, 14 ans

Daisy et son frère illustrent la lutte pour la suprématie au sein d'une famille. La collégienne exprime sa rancœur : les disputes concernant l'accès à Internet se manifestent depuis longtemps (« quand j'étais petite je pouvais jamais aller sur Internet ») et parfois ont des conséquences désagréables (« on se bat, on se frappe dessus, on s'insulte »). Il est important de souligner qu'au sein d'une famille « chaque enfant veille à se comporter mieux que son frère ou sa sœur ou, en réaction à ces derniers, adopte plus ou moins consciemment l'attitude opposée »[498]. Pour défendre ses droits Daisy rejoint sa mère qui essaie de changer les habitudes de son frère (« on a tout essayé ! ») alors que lui applique la posture inverse. Le garçon continue à instaurer ses règles, à imposer sa volonté et à démontrer sa supériorité. Appelé « accro » par Daisy, il est devenu difficile de le changer. Pour éviter les conflits et ne pas subir les moqueries de son frère, la jeune fille préfère donner son ordinateur à sa mère et s'en servir quand elle est à côté.

[498] MEYNCKENS-FOUREZ Muriel. Frères et sœurs : entre disputes et complicités, entre amour et haine. Réflexions thérapeutiques. In *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2004/1, n° 32, p. 69.

Le rang d'un enfant dans la fratrie est à l'origine de nombreux clichés. Ces clichés se reflètent-ils aussi dans les usages d'Internet ? Dans les récits des collégiens rencontrés une tendance apparaît : des frères et des sœurs aînés ont plus facilement accès à Internet alors que les petits sont plus surveillés par les parents :

> *Mon petit frère qui a 8 ans fait que des petits jeux gratuits... On se dispute un peu, quand c'est mon tour soit son tour... Je suis plus grand donc c'est lui qui souffre plutôt, moi je règne sur Internet, pas lui... Et mes parents n'interviennent pas trop parce qu'ils veulent pas qu'il aille sur Internet parce qu'après il veut y aller tout le temps.*
>
> ***Rui, garçon, 14 ans***

> *Oui, mais je connais le code. Ils l'ont mis surtout pour mon frère et ma sœur. Ils sont petits. Mais pour moi ils ont donné le code parce qu'ils me font confiance.*
>
> ***Marie, fille, 14 ans***

Rui raconte que ses parents n'interviennent pas dans les disputes avec son frère cadet. Ils ne veulent pas que le petit passe son temps devant l'ordinateur. Donc, ils lui permettent d'exprimer son autorité de frère aîné (« c'est lui qui souffre plutôt, moi je règne sur Internet, pas lui »). Pour cette raison les usages d'Internet de Rui sont moins surveillés. Marie parle du privilège qu'elle a vis-à-vis de sa petite sœur et de son petit frère : elle a le code du logiciel de contrôle parental et peut accéder facilement aux différents contenus. Elle met l'accent sur la confiance qui l'a aidée à obtenir cette « faveur ».

Plusieurs techniques se mettent en place pour éviter les disputes devant l'ordinateur.

> *A : Dès qu'il n'est pas pris par ma sœur, oui.*
> *I : Tu as ta sœur qui est plus grande ?*
> *A : Oui, elle a 16 ans et elle est tout le temps sur Internet, surtout sur Facebook.*
> *I : Et vous vous disputez un peu avec ta sœur quand tu veux aller sur Internet ?*
> *A : Non, j'attends quand elle finit et après j'ai l'ordinateur.*
>
> ***Aurélien, garçon, 13 ans***

> *E : J'ai deux frères, ils sont plus grands.*
> *I : Ils ne vont pas sur Internet ?*
> *E : Ils travaillent.*
> *I : Donc c'est toi qui règnes devant l'ordinateur ? Tu rentres de l'école et tu te mets sur Internet ?*
> *E : Oui, mais après quand ils rentrent je leur laisse l'ordinateur parce qu'après ils vont dire que je suis parti trop sur Internet, ils vont se plaindre…*
>
> ***Erkut, garçon, 13 ans***

> *I : Et vous vous disputez avec elle un peu pour avoir l'ordinateur ?*
> *M : Non, parce qu'elle n'y va pas souvent. Elle a trop de travail, elle est en seconde. C'est seulement pour les recherches, donc je suis obligée de lui passer l'ordinateur. Sans disputes.*
>
> ***Maud, fille, 13 ans***

En reconnaissant le statut supérieur de frère aîné ou de sœur aînée, les préadolescents attendent leur tour pour aller sur Internet (Aurélien) ou tout simplement leur laissent l'ordinateur sans disputes (Erkut et Maud). Certaines expressions des collégiens renvoient à la notion d'« autorité fraternelle » qui se manifeste sous la forme de la surveillance des usages numériques des cadets : « ils vont dire que je suis parti trop sur Internet, ils vont se plaindre ». L'autre raison qui ne crée pas d'ambiance favorable aux disputes c'est la nature des activités

numériques que les aînés font sur Internet : la sœur de Maud est en seconde et elle fait souvent des recherches d'informations en ligne. Cette sérieuse argumentation oblige la préadolescente à reconnaître l'importance du travail de sa grande sœur et à lui laisser l'ordinateur sans conflits.

Très souvent l'évitement des disputes est atteint en partageant le temps des connexions sur Internet :

C : Je partage avec ma sœur.
I : Elle est plus grande ou plus petite ?
C : Un an plus grande.
I : Et vous vous disputez quand vous voulez prendre l'ordinateur en même temps ?
C : Oui...
I : Et comment vous gérez ça ?
C : On fait une heure chacune à peu près.

Camille, fille, 14 ans

O : Moi, j'en ai un qui est pour toute la famille et j'en ai un qui est à ma mère. Mais je suis surtout sur celui de la famille et mon frère y va souvent aussi... Maintenant c'est calmé… mais avant...
I : Comment c'était avant ?
O : On se tapait dessus. Il m'avait frappé une fois parce que je voulais pas lui laisser et… il m'a pris, il m'a poussé… Après c'est ma mère qui est intervenue.
I : Et maintenant ?
O : Maintenant on a grandi...
I : Il a quel âge, ton frère ?
O : 15 ans.
I : Et ça fait longtemps que c'est calme...
O : L'année dernière et cette année... Sinon quand j'étais en 6ème c'était....
I : Et comment vous évitez les disputes maintenant ?
O : Il passe une heure et après je dis que j'aurai besoin aussi, je reste une heure, je sors et il y va... On alterne.

Oriane, fille, 13 ans

En respectant le principe d'égalité entre frères et sœurs, chaque enfant passe une heure sur Internet. Comme le dit Oriane, ils alternent pour éviter des disputes. La relation entre frères et sœurs n'est pas la même selon les âges de chacun et de chacune. La préadolescente précise que les querelles étaient plus fréquentes quand ils étaient plus petits et que maintenant la gestion du temps des connexions a résolu le problème.

Les ordinateurs personnels pour chacun est une autre solution pour conserver la paix entre frères et sœurs :

M : J'aurai bientôt mon ordinateur, parce qu'en fait on en a acheté un et il est au salon. Et à chaque fois on se dispute pour l'avoir. On se dépêche de manger pour l'avoir.
In : Oui, chez nous aussi il y a des disputes aussi avec les frères et sœurs. Des fois ma sœur elle me demande la place quand je joue. Elle me dit que c'est pour un travail, alors je lui laisse la place, et après 10 minutes je reviens et elle est sur Facebook. Et là je commence à râler, et elle aussi, elle veut pas me laisser y aller.
I : Ta sœur est plus âgée ?
In : Oui, elle a 16 ans. […] Les parents vont m'offrir un ordinateur portable que je vais mettre dans ma chambre.

Inès, fille, 11 ans

I : Il y a des disputes entre toi et ta sœur à cause d'Internet ?
V : Non, pas maintenant mais avant oui... On se disputait et nos parents disaient qu'on devait faire un quart d'heure chacune... Mais maintenant qu' elle a un ordinateur dans sa chambre, ça va mieux...
I : Et si tu veux aller dans sa chambre ?
V : Alors là, il vaut mieux ne pas essayer... J'ai essayé quelquefois et ça marche pas. Quand elle n'est pas là ça va... Mais maintenant sur son ordinateur elle a mis un code et je le connais pas...

Vincent, garçon, 11 ans

Je n'ai pas mon ordinateur mais peut être à Noël... On est deux enfants et parfois c'est difficile à partager... On se dispute pas avec mon frère mais s'il a été le matin, j'attends pour pouvoir l'utiliser l'après-midi...

Clément, garçon, 14 ans

On a un ordinateur pour toute la famille. Mais comme avec mon frère, on se dispute trop, on va bientôt avoir des ordinateurs portables.

Amélie, fille, 14 ans

L. Le Douarin prétend que « l'ordinateur apparaît d'ailleurs comme une acquisition symbole de l'autonomie des enfants »[499]. Selon la chercheuse les préadolescents s'individualisent en douceur, en prenant appui sur les codes culturels propres à leur génération. Avoir Internet pour créer et renouveler régulièrement son compte sur *Facebook*, converser par messagerie instantanée avec leurs camarades d'école, télécharger les musiques pour leurs *iPod*, regarder les films en *streaming* – autant d'activités numériques importantes à faire pour être comme les autres, pour leur ressembler. Les tensions dans la fratrie devant un seul ordinateur augmentent et deviennent de plus en plus excessives, elles incitent à revendiquer un ordinateur personnel. Poussés par l'envie d'instaurer l'équilibre entre les enfants et l'harmonie au sein de la famille, les parents prennent la décision d'agrandir le parc informatique du foyer.

Les « bagarres » entre frères et sœurs sont inévitables, voire même nécessaires. Elles permettent aux enfants d'exprimer leurs sentiments et les poussent à s'affirmer, à prendre leur place. Conflits, chamailleries et jalousies entre frères et sœurs, sont des problèmes courants dans toutes les familles. Mais il ne faut pas oublier que les relations entre frères et sœurs sont toujours entre « disputes et complicités, entre amour et haine »[500]. C'est dans le cadre des relations entre frères et sœurs, que l'on apprend non seulement à se battre, à lutter, que l'on découvre la rivalité et la jalousie, mais aussi le plaisir et le bonheur d'être ensemble.

La fratrie peut être un lieu d'apparition de la haine mais aussi de l'amour et de la complicité. Quand il s'agit de films, de séries, de vidéos drôles, de musique sur Internet, les frères et les sœurs se rapprochent :

[499] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 23.
[500] MEYNCKENS-FOUREZ Muriel. *Op. Cit.*

I : Et quand tu consultes Internet, ton frère est à côté ?
Z : Oui. Si je trouve une bonne vidéo, du break dance ou quelque chose comme ça je lui montre… Je l'appelle pour regarder un bon film aussi. Des fois je branche l'ordinateur sur la télé et on regarde ensemble le film.

Zakaria, garçon, 14 ans

I : Et vous faites quelque chose ensemble avec ta sœur ?
A : Oui, laviedemerde.fr. C'est marrant. Plusieurs personnes y marquent des petites histoires drôles...

Aurélien, garçon, 13 ans

Des films, des séries. Des recherches.

Camille, fille, 14 ans

S : Parfois je peux être avec mes frères pour regarder des vidéos sur Youtube. On les regarde ensemble.
I : Des frères qui sont plus grands ? Plus petits ?
S : Un plus grand, l'autre plus petit. On peut regarder des vidéos sur les trucs de cascade, des trucs de fous et autres choses.

Safaa, fille, 14 ans

J'ai trois petits frères. Ils vont un peu sur Internet pour contacter des amis de leurs écoles... Ils vont sur les sites bien protégés. Je mets parfois de la musique à eux, ils dansent !... des vidéos... je dis : « venez, venez voir ! ».

Hannan, fille, 14 ans

À travers les récits des préadolescents nous découvrons les dynamiques relationnelles entre frères et sœurs qui se forment devant l'écran d'ordinateur : ils visionnent ensemble des vidéos de break dance ou de cascade, regardent des films et des séries, lisent des histoires drôles etc. Ils partagent entre eux des découvertes numériques (« venez, venez voir ! »). Les frères et les sœurs sont souvent ensemble : ils partagent le même espace domestique et le quotidien familial. Ils sont des sources de soutien moral que le lien fraternel tisse tout au long de la vie. Il est marqué par les vécus importants et intimes de la famille. Les usages communs d'Internet reflètent ce caractère indulgent du lien fraternel.

Moi, mon frère et moi, on est vraiment doués en informatique et les deux autres ils ont moins de facilités. Quand les parents ne sont pas à la maison, nous avec mon frère on met la musique à fond avec l'ordinateur et on joue avec la wi soit on regarde la télé. Chez nous on a une devise que chacun peut faire tout ce qu'il veut mais ce n'est pas non plus « Bagdad ». On peut mettre la musique quand on voit que les autres sont d'accord… Je montre aussi des vidéos à mon frère. Voilà.

Julien, garçon, 14 ans

Les vécus communs entre frères et sœurs sont le terreau de la constitution des sentiments humains. Le récit de Julien sur les usages collectifs d'Internet dévoile quelques facettes intéressantes des liens fraternels de la famille nombreuse. Nous voyons que dans un contexte de fratries nombreuses la création et la force des liens sont aussi influencées par les connaissances des outils numériques : (« Moi, mon frère et moi, on est vraiment doués en informatique et les deux autres ils ont moins de facilités »). Le garçon s'entend mieux avec un de ses frères. Ils entretiennent des relations plus profondes : quand les parents ne sont pas à la maison, ils écoutent ensemble de la musique, jouent à des jeux, regardent la télévision. Julien s'exprime aussi sur le respect qu'il faut porter vis-à-vis des autres membres de la famille : « on peut mettre la musique quand on voit que les autres sont d'accord ». Nous voyons qu'à

travers les usages d'Internet il est possible de constater qu'une famille nombreuse favorise l'émergence du sens des responsabilités.

Mais loin d'être une inclination constante, les usages d'Internet peuvent tendre le lien fraternel :

> *I : Et tu fais quelque chose avec ta sœur sur Internet ?*
> *E : Non, elle préfère regarder ses films... Quand elle est sur Internet, il faut pas la déranger. Chaque fois que je viens, elle est obligée de mettre en pause, réduire la page et après elle se met comme ça [elle fait la parodie] et elle montre qu'elle n'aime pas. […] Parfois je m'ennuie.*
>
> ***Emma, fille, 11 ans***

L'attrait des activités numériques sur Internet peut être vécu par autrui comme une « dépossession des moments communs »[501]. Emma dit qu'elle voudrait bien de temps en temps faire des choses en ligne avec sa grande sœur mais son mécontentement l'oblige à sortir de la chambre et des fois à s'ennuyer toute seule. Parce qu'à l'âge de la préadolescence la fratrie est aussi une ressource, et la rupture du contact fraternel engendré par les usages solitaires d'Internet est vécue comme manque de moments communs et conviviaux.

Jadis le premier-né était privilégié, il portait le nom, reprenait les traditions et héritait du patrimoine. Il était aussi un exemple pour les autres, qu'il fallait suivre. Aujourd'hui ces modèles et ces croyances n'existent plus mais il en reste quelque chose dans l'inconscient collectif. Selon Marc Sznajder[502], de nos jours on demande souvent à l'aîné de montrer l'exemple, on lui attribue des responsabilités morales parfois encombrantes. Les discours des préadolescents abordent les problèmes d'ordinateur et d'Internet qu'ils résolvent avec l'aide des frères ou des sœurs aînés :

> *I : Et quand il y a un problème ?*
> *V : Je demande à mon frère.*
> *I : Quels problèmes tu as rencontrés sur Internet ?*
> *V : Souvent j'ai des problèmes de connexion ou des choses comme ça. Je demande à mon frère s'il peut me connecter. Des fois j'ai des trucs qui s'affichent sur mon écran et moi je sais pas ce que c'est... Donc, il m'aide à résoudre, désinstaller.*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

> *Donc, si j'ai un problème, c'est mon frère qui m'aide. On règle des problèmes ensemble.*
>
> ***Antoine, garçon, 14 ans***

> *C : Les virus...*
> *I : Ça t'est arrivé de prendre un virus ?*
> *C : Oui.*
> *I : Et tu as fais comment ?*
> *C : J'ai appelé ma sœur et elle l'a enlevé.*
> *I : Elle est plus douée ?*
> *C : Oui.*

[501] LE DOUARIN Laurence. *Idem.*, p. 170.
[502] SZNAJDER Marc. *Les Aînés et les Cadets.* Paris : Odile Jacob, 2011, 200 p.

I : Elle t'apprend des choses ?
C : Ah oui !

Camille, fille, 14 ans

Souvent quand il y a des mises à jour à faire ou quand je vais sur Internet je demande à mon frère pour savoir qu'est-ce qui se passe...

Diane, fille, 12 ans

De telles séquences montrent comment des membres du foyer sous différentes modalités ancrées dans des formats interactionnels prennent en compte leur appartenance au collectif familial et s'aident l'un l'autre. Les enfants cadets se tournent vers les grands frères ou grandes sœurs pour résoudre des problèmes de connexion, pour effacer des virus ou désinstaller les logiciels inconnus et indésirables. Les aînés pallient aux difficultés qui surviennent au moment de la recherche d'une aide ou d'une assistance.

Parfois pour obtenir cette aide les cadets sont obligés de la négocier auprès des ainés :

Non, c'est mon frère. Il va vous démonter, il va vous réparer. Lui, il sait tout. Mais mon frère… Si c'est pas pour lui, il vient pas. Il faut demander. Sinon je dois proposer quelque chose, par exemple « si tu m'aides tu fais pas la vaisselle ». Mais des fois ça marche pas...

Daisy, fille, 14 ans

L'espèce de contrat que Daisy propose à son frère, expert en ordinateur (« il va vous démonter, il va vous réparer »), illustre une situation répandue dans les relations fraternelles : « si tu m'aides tu fais pas la vaisselle ». Pour attirer l'attention des grands frères ou des grandes sœurs et demander de l'aide pour les difficultés rencontrées sur Internet, les petits sont prêts à entreprendre les tâches ménagères. Les activités numériques insérées dans le quotidien familial créent différents rapports dans la fratrie : disputes, conciliations, conventions surgissent. Elles relient devant l'écran d'ordinateur les jeunes membres de la famille et construisent le lien fraternel.

Encore un exemple, c'est la découverte des fonctionnalités d'Internet. En regardant ce que leurs aînés font sur l'ordinateur, les cadets apprennent à surfer sur Internet. Accompagnés par la fratrie les préadolescents découvrent le monde numérique :

H : C'est mon frère.
I : Il t'a montré ou c'est toi qui venais un peu voir ce qu'il faisait sur Internet ?
H : Oui, il allait sur Internet, je regardais. Après j'ai commencé à jouer au solitaire et après.
O : On a découvert tout, Internet. Facebook et tout ça... Moi, avec ma sœur.
I : Et vous étiez contents ?
Ensemble : Ah oui !!!

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

J : J'ai un frère, il est plus grand. Il a 20 ans.
I : Et il t'apprend des choses ?
J : Tous les sites, c'est lui qui m'a appris. […] Je vais sur Facebook avec mon frère surtout.

Jean, garçon, 11 ans

I : Et ton frère il te conseille des fois des sites ?
Z : Des fois, des sites de films… Aussi, par exemple, il m'a montré Deezer.

Zakaria, garçon, 14 ans

C'est ma sœur et mon frère qui me disent...

Antoine, garçon, 12 ans

Mais parfois l'assistance des frères ou des sœurs ainés peut devenir désagréable :

I : Tu consultes Internet parfois avec ta grande sœur ?
M : Oui, mais j'aime pas quand ma sœur est à côté.
I : Elle fait quoi ?
M : Elle veut tout faire à ma place, elle commente et moi je peux plus rien faire...

Maud, fille, 13 ans

Et moi... ça dépend. Des fois je suis sur des sites de chat et il y a mon frère qui arrive et dit « Qu'est ce que tu fais ? ». Je dis que je parle. « Tu parles de quoi ? Avec qui ? ». Je dis que je parle… comme ça… Bah, ça m'énerve, il s'imagine des choses…

Camille, fille, 14 ans

Les aînés essayent d'imposer leur autorité et de délimiter le cadre des usages d'Internet des cadets : la sœur de Maud indique toujours ce qu'elle doit faire, alors que le frère de Camille s'intéresse au contenu des conversations que sa sœur établit sur Internet. Dans l'expression de Camille « il s'imagine des choses » nous ressentons l'inquiétude que le frère exprime en demandant avec qui et de quoi parle sa petite sœur mais nous voyons que l'intervention brusque (« elle veut tout faire à ma place » et « mon frère qui arrive et dit "Qu'est ce que tu fais ?" ») provoque des sentiments désagréables et le rejet de leur présence est perçue comme dérangeante.

Et quelles sont les réactions des aînés engendrées par la présence des petits frères ou des petites sœurs durant les activités sur Internet ? Voici ce que Paul nous a raconté :

I : Et vous faites quelque chose ensemble sur Internet ?
P : J'aime pas avec elle parce qu'elle va dire après que je triche ou des trucs comme ça... Alors que c'est même pas vrai...
I : Elle va dire des mauvaises choses de toi aux parents ?
P : Non, elle dira que je triche quand je fais des jeux avec elle... Et après elle va dire que j'ai donné des coups de pieds et c'est pas vrai !
I : Elle invente des choses ?
P : Oui. Il faut attendre qu'elle grandisse pour comprendre tout ça. Dans le jeu c'est comme ça !

Paul, garçon, 13 ans

Le garçon n'aime pas collaborer sur Internet avec sa petite sœur parce qu'elle triche dans le jeu. Elle ment aux parents en disant que son frère n'est pas gentil. La différence d'âge et de sexe pose des problèmes relationnels. Il devient difficile d'instaurer une complicité dans de telles situations. La petite sœur a du mal à apprendre les règles du jeu sur Internet et passe sa colère sur son frère. Paul pense qu'« il faut attendre qu'elle grandisse » pour pouvoir comprendre la rivalité et la tolérance dans le jeu.

Nous avons découvert la complexité des relations qui se mettent en place au sein d'une fratrie. L'amour, la concurrence, l'amitié et la jalousie se superposent les unes les autres pour créer différentes formes interactionnelles durant les usages d'Internet chez les préadolescents.

Ce genre de relations est absent dans les familles avec un enfant unique mais quelques exemples sur le terrain nous permettent de constater que l'enfant cherche toujours des moyens pour assurer ce besoin de pratiquer des activités numériques avec les personnes de même âge. Par exemple, Lucia s'installe devant l'ordinateur avec ses cousins :

> *Par exemple, pour montrer des photos sur Facebook, YouTube... c'est avec les cousins !*
>
> ***Lucia, fille, 14 ans***

D'autres acteurs assistent les préadolescents dans leurs usages d'Internet au sein de foyer, ce sont les amis :

> *L : En fait, quand il y a une copine qui vient dormir chez moi, la journée on va dehors et tout ça et le soir, quand on revient c'est forcément Internet ! C'est obligatoire!*
> *S : C'est pareil.*
>
> ***Safaa et Lucia, filles, 14 ans***

> *I : Tu vas avec des amis sur Internet ?*
> *B : Oui, quand on est plusieurs, parfois on va sur Facebook, sur le compte de quelqu'un...On regarde les photos des gens, on critique un peu, on fait pas grande chose. Des clips aussi !*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

Safaa, Lucia et Bahia racontent que parfois quand les copines fréquentent leurs maisons ou restent dormir chez elles, le soir elles se rendent obligatoirement ensemble sur Internet. Regarder des photos, critiquer les autres sur *Facebook*, visionner des clips sur *YouTube* sont les activités les plus populaires parmi les filles.

Les garçons n'ont pas été très loquaces sur ce sujet mais ils ont mentionné la possibilité de surfer sur Internet avec les amis d'une façon virtuelle :

> *B : En fait il y a beaucoup de manières de surfer sur Internet. Il y a quand je surfe tout seul et il y a… surfer sur Internet avec quelqu'un qui est sur Internet par Internet. Par exemple, quand je discute avec un copain au micro « Viens on va faire les trucs tous les deux, j'ai un truc à te montrer, une vidéo ».*
> *I : Tu consultes avec une personne qui n'est pas à côté mais vous surfez ensemble.*
> *B : Voilà.*
> *S : Oui, ça m'arrive aussi de faire comme ça avec un ami qui est à Paris. Sur Skype. « Tiens, j'ai vu ça, je te donne le lien ! ». Et on y va ensemble.*
>
> ***Simon, 13 ans, et Bryan, 14 ans, garçons***

Selon Simon et Bryan, il est possible de surfer sur Internet avec les autres sans partager le même espace physique. Les garçons dévoilent le caractère « fulgurant »[503] d'Internet et des autres outils numériques qui abolissent les notions traditionnelles de temps et d'espace. Ils parlent de sa capacité à réduire la distance entre deux interlocuteurs, sans la réduire « matériellement », ce qui permet par exemple à deux amis qui sont physiquement loin l'un de l'autre de découvrir les mêmes sites, les mêmes fonctionnalités en même temps.

[503] LARDELLIER Pascal. *La pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006, p. 86.

Les exemples examinés dans ce sous-chapitre nous ont permis de découvrir que les usages d'Internet au sein du foyer favorisent une variété de formes d'interactions entre frères et sœurs. Nous avons pu constater que dans le cadre de la fratrie il existe une homogénéité des comportements et des profils d'usage qui impose un nombre important de normes de vie commune dans la famille. Internet procure également des occasions de s'adonner à des jeux de simulation, de vivre des conflits et de développer une compréhension du point de vue de l'autre.

2.3.3. Protéger sa « vie numérique » des autres

La socialisation dans la famille se déploie dans une tension permanente entre l'interdépendance et l'autonomie de ses membres. Nous avons examiné les interactions autour des usages collectifs d'Internet qui se formaient au sein des familles. L'exploration des modes d'usages individuels que nous avons retrouvée dans les discours des préadolescents rencontrés nous pousse à nous intéresser au rôle joué par Internet dans l'autonomisation. Comment Internet constitue-t-il des territoires personnels d'usages autorisant la construction des identités individuelles ?

En contraste avec les autres équipements domestiques (par exemple la télévision), l'ordinateur branché sur Internet se singularise par sa capacité d'individualiser les interactions communes : il permet de s'extraire facilement d'une vie familiale et de retrouver des univers séparés pour chaque membre. Pour les collégiens questionnés, les usages Internet représentent une partie importante de leur vie privée. Les narrations des préadolescents montrent qu'en brouillant les relations familiales ils essaient de protéger leurs mondes à eux :

> *I : Et les autres personnes qui viennent et qui regardent ce que vous faites ?*
> *Ensemble : Ah oui...*
> *O : J'aime pas !*
> *H : […] Si c'est mon père et ma mère, je leur dit de s'en aller parce que ce sont des trucs un peu privés. Facebook et tout ça, ce sont des choses un peu privées.*
> *O : C'est à nous, il faut pas qu'ils lisent nos conversations.*
> *I : Il y a une envie de protéger une vie à vous ?*
> *Ensemble : Oui.*
>
> ***Hélène et Oriane, filles, 13 ans***

> *A : Parce que ça m'énerve. Elle est à côté, elle bouge dans toutes les sens, elle demande : « Pourquoi tu fais ça ? » etc.*
> *I : Elle a quel âge ?*
> *A : Elle a 9 ans. Je n'aime pas quand quelqu'un me regarde. C'est privé quand même ! Après elle va rapporter ce que je fais.*
> *I : Tu préfères alors consulter Internet toute seule ?*
> *A : Quand c'est pour les recherches, ça va. Les autres peuvent regarder. Mais « anglais facile » - c'est mon truc ! Je suis connue sur ce site… C'est mon truc à moi ! Je peux montrer comment ça marche*

mais après c'est tout ! Je veux pas que toute la famille soit dessus. Sinon mon père peut trouver que certains trucs ne sont pas bons et je ne pourrai pas y aller après.

Apolline, fille, 13 ans

La présence rapprochée d'une autre personne durant les sessions de connexion à Internet gêne les jeunes internautes. Les activités numériques deviennent une partie de leur vie privée décrite par les expressions suivantes : « des trucs un peu privés », « c'est privé quand même », « c'est mon truc à moi ». L'observation des usages d'Internet est perçue comme un envahissement de leur univers personnel de goûts et de relations. Apolline évoque une raison importante de cette action protectrice : les collégiens défendent les usages individuels d'Internet parce qu'à leurs avis, la découverte des sites qu'ils fréquentent par les parents peut engendrer une interdiction (« Sinon mon père peut trouver que certains trucs ne sont pas bons et je ne pourrai pas y aller après »). La présence des autres durant les usages d'Internet signifie le danger et l'insécurité.

Durant l'interview avec Daisy et Oriane, elles nous ont raconté que la protection des usages numériques et des contenus des activités effectuées sur les différents supports numériques joue un rôle considérable dans les différents contextes :

D : Même sur le téléphone il faut mettre un code secret ! Partout. Parce que ma mère… Si elle connait le mot de passe et elle peut ouvrir déjà mon téléphone et elle va voir tout! Je préfère mettre un mot de passe pour les images, pour les vidéos...
I : Et c'est facile de créer le mot de passe comme ça ?
D : Oui, très facile. Mot de passe pour les images, pour les vidéos.
O : Surtout le mot de passe pour les messages !
D : Oui...
O : Des fois tu prêtes ton téléphone à des amis et ils lisent tes messages! J'ai des codes pour mes messages.
D : Oui, parfois les enfants sont très proches de leurs parents et ils vont écrire : « Oui, maman, je t'aime », des trucs comme ça. Et des fois, on prête nos téléphones pour regarder les photos et ils vont sur les messages... Alors ils lisent et ils font « Ah, maman… je t'aime... alalaaa ». Des trucs comme ça... Il faut montrer qu'on est fort et si tout le collège est au courant que tu es comme ça, « mimi », alors là... ils vont te marcher sur les pieds, il faut pas qu'ils sachent... Il faut mettre le mot de passe ! Aussi les parents ! Des fois je parle à des garçons et ils m'envoient « Oui, ça va Daisy ? Je t'adore » et ma mère dit « C'est qui ? C'est qui ce garçon qui t'envoie ça ? ». Il y en a un autre qui va m'écrire « je t'aime », des trucs comme ça… Et ma mère va penser n'importe quoi, « T'as combien de copains et de petits chéris ? Ah ? », « Tu vas pas faire trois milliards d'enfants ! » [rire]

Océane, 13 ans, et Daisy, 14 ans, filles

Les préadolescentes dévoilent deux situations différentes qu'illustrent les conséquences du dévoilement des messages personnels au sein de la famille et au milieu des amis. Daisy parle d'une manière affirmative (« il faut montrer qu'on est fort ») existant dans le monde juvénile. Elle accentue le fait que l'affaiblissement de statut engendré par la découverte et la transmission des messages personnels aux autres peut changer l'image circulant au collège (« si tout le collège est au courant que tu es comme ça, « mimi », alors là… »). Le regard des pairs est pesant et nous voyons quel est le « prix à payer » si les

contenus des messages stockés sur le téléphone portable deviennent publics (« ils vont te marcher sur les pieds »). Dans le contexte familial la découverte des messages personnels des préadolescentes renvoie à la divulgation de leurs relations sentimentales. Les commentaires de sa maman que Daisy nous a transmis indiquent la nature des soucis que les parents se font à propos des usages solitaires et non contrôlés des outils numériques par leurs enfants. Les collégiennes mettent en lumière la nécessité de protéger les contenus numériques. Elles parlent de la vigilance et de l'importance de l'installation de codes secrets qui servent à garantir la préservation des vécus de la vie personnelle présente sur les différents supports numériques.

Notre enquêtée Kenza révèle l'aspect important de la communication numérique :

> *Les autres à qui on parle, ils savent pas qu'il y a des personnes à côté, donc ils peuvent dire des choses secrets… C'est pour ça on se cache un peu…*
>
> ***Kenza, fille, 13 ans***

L'intervention physique d'une tierce personne dans la conversation de deux jeunes n'est pas connue par celui qui est derrière l'écran. Donc, la protection des contenus des usages numériques signifie aussi que les jeunes internautes essaient de protéger et de cacher l'autre qui n'est pas capable de voir l'environnement de son interlocuteur.

Selon les collégiens questionnés la présence passive de l'autre peut être tolérée mais quand elle devient active (observations, questions, commentaires etc.), les préadolescents se sentent gênés :

> *L : Des fois, quand on est sur Facebook, quand on parle aux autres personnes, surtout mon frère qui est très curieux vient me regarder, des fois j'ai pas envie d'être avec eux mais des fois ça me gène pas.*
> *I : Ça dépend des activités ?*
> *L : Voilà.*
> *S : Non, moi je m'en fous... Ça ne me pose pas de problèmes. Sauf quand quelqu'un vient et demande : « Tu parles avec qui ? », etc., ça m'énerve... Sinon j'aime bien être dans ma chambre, tranquille, écouter la musique...*
>
> ***Safaa et Lucia, filles, 14 ans***

> *Quand ils sont dans la même pièce non, mais quand ils sont derrière pour regarder oui... je suis très gêné !*
>
> ***Antoine, garçon, 12 ans***

> *T : J'aime pas quand c'est ma sœur... […] Elle est toujours en train de commenter « c'est quoi ça ? »*
> *P : « C'est qui ça ? »*
> *T :Voilà. Ça nous perturbe.*
>
> ***Thomas, Paul, garçons, 13 ans***

Internet permet aux préadolescents de trouver de nouvelles manières de concilier l'indépendance au sein de la famille. Il crée des territoires individuels qui marquent le désir de se retirer de la vie familiale commune. La revendication d'autonomie dans ces usages inquiète les parents. Leur présence derrière le dos des jeunes internautes provoque des malentendus. Selon les collégiens, les questions posées par les différents membres de la famille sur le

contenu des usages Internet les dérangent, les énervent et les perturbent. Ils préfèrent surfer seuls sur Internet.

Pour quelles autres raisons les préadolescents cachent-ils leurs activités sur Internet ? Voici quelques motifs que les collégiens rencontrés ont énumérés dans leurs discours :

> *Déjà quand mes parents me regardent ils critiquent des fautes d'orthographe.*
>
> ***Marie, fille, 14 ans***

> *J'aime pas quand les parents me regardent. Ils disent de s'arrêter. S'ils viennent dans la chambre, c'est pour interdire ou de dire des mauvaises choses.*
>
> ***Xavier, garçon, 14 ans***

> *Mes parents pensent que je suis assez responsable pour surfer librement sur Internet mais je ne peux pas aller où je veux quand mes parents sont dans le salon car ils pourraient se moquer de moi.*
>
> ***Amine, fille, 10 ans***

Selon Xavier, le plus souvent ses parents viennent soit pour critiquer, soit pour interdire des activités sur Internet. Marie ne supporte pas quand ses parents critiquent les fautes d'orthographe. Amine pensent que ses parents peuvent se moquer de ce qu'elle fait en ligne. Ces jeunes internautes dévoilent le manque de respect, d'écoute et de compréhension de la part des parents. Ces exemples montrent l'attitude « supérieure » des parents imposée aux jeunes internautes. De tels comportements ne sont pas acceptés par les préadolescents et cela les pousse à chercher des manières d'éviter la présence des parents durant les usages d'Internet et à cacher leur contenu.

Les autres récits confirment le positionnement combatif des collégiens vis à vis de l'encadrement parental de leurs usages numériques :

> *I : Et avec maman ?*
> *D : Avec maman j'y vais pas du tout parce que ma mère veut être derrière mon dos et surveiller ce que je fais. « Non, c'est pas bien, fais ceci, ça c'est ça, non non non ».*
> *I : Tu préfères surfer sur Internet toute seule ?*
> *D : Oui, voilà. Parce que si je veux parler avec mes amis, elle surveille ce que j'écris et j'aime pas !*
> *I : Donc tu n'aimes pas quand il y a des personnes à côté ?*
> *D : Si... Mon oncle ! Lui, il peut lire, je m'en fiche parce qu'il dit rien... Mais ma mère... Elle… « C'est qui cette personne ? C'est ton petit copain ? ».*
> *I : Tu réduis la page ? Comment tu fais pour montrer que ça ne te plait pas ?*
> *D : Je ferme… Je fais une autre chose et après je reviens sur Internet... Sur MSN je m'en fiche si elle lit... Elle va demander à qui je parle, je dis que c'est avec une amie et elle part… Ça va... Mais sur Facebook, elle va vouloir voir des photos des gens, avec qui je parle pour voir s'ils sont bien et sur Skyblog aussi. Elle va voir à qui je parle, des photos que je mets. Et j'aime pas parce que ce sont mes photos. Après elle va s'énerver et elle va dire « Tu n'as pas demandé ! ».*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

Daisy pense qu'elle est capable de maîtriser sa vie privée sur Internet alors que sa mère n'est pas du même avis. La jeune fille mentionne que la présence de son oncle ne la gêne pas mais celle de sa maman accompagnée par son fameux « non non non » est souvent importun.

L'avertissement et les rappels des dangers d'Internet sont souvent interprétés comme un contrôle et une critique :

J : Oui, ça me dérange... Ils ont toujours quelque chose à dire, à commenter... « Fais pas ça ! » Je préfère être toute seule.
I : Donc, tu attends que la pièce soit vide ?
J : Quand on rentre, on voit tout de suite la chambre et c'est moi souvent qui va sur l'ordinateur.
I : Et si quelqu'un vient te voir ?
J : J'aime pas tous ces « nanany nanana ». Je ferme la page.
I : Et si c'est ton père ?
J : Je dis « s'il te plait, tu peux t'en aller ? » et il s'en va. Et mon petit frère, il a 4 ans donc il comprend pas trop...
I : Et toi ?
D : Ça me dérange pas... Oui, parfois.
I : Quand ?
D : Quand ils disent « Fais attention avec ce site ! », des trucs comme ça...
J : Avec mon amie ça va... Elle vient chez moi, on fait des trucs ensemble, on apprend en commun. Et quand c'est venir et sans dire « bonjour » pour nous critiquer… Là, il peut s'en aller.

Juliette et Diane, filles, 12 ans

C'est vrai qu'ils disent que ça sert à rien, pourquoi je fais ça… […] Bah, je réponds qu'ils peuvent pas comprendre parce que ce n'est pas leur génération.

Amélie, fille, 14 ans

Les narrations des collégiens nous informent sur la façon dont les parents interviennent dans les usages d'Internet des préadolescents. Selon eux, la plupart du temps ce sont les remarques sur les risques d'Internet, aussi des commentaires sur le manque de sérieux des activités numériques des jeunes internautes qui interrompent leurs activités sur Internet. Juliette dit que c'est seulement avec des copines du même âge qu'elle peut tranquillement surfer sur Internet. L'expression d'Amélie « ils peuvent pas comprendre parce que ce n'est pas leur génération » renvoie encore une fois à la supériorité de la nouvelle génération face à l'ancienne chez certains collégiens questionnés.

Durant leurs usages d'Internet les préadolescents tendent à exclure toute coprésence. Ils essaient les différentes stratégies pour montrer que la présence de l'autre est désagréable.

Moi, je dis « tu veux aller sur l'ordinateur? », il dit « oui », donc « je te laisse la place, je reviens après, je suis pas pressé ».

Anna, fille, 13 ans

Dans le cas d'Anna, Internet est une voie d'accès commune qu'on emprunte en alternance avec d'autres membres. La préadolescente préfère passer l'ordinateur aux autres membres de la famille et attendre le moment où l'environnement sera calme et favorable pour un usage personnel d'Internet.

D'autres collégiens essayent de conquérir leur autonomie en signalant que la présence de l'autre est embarrassante et qu'ils sentent la pression. Les enfants demandent poliment de ne pas suivre leurs usages numériques, de sortir, de les laisser tranquilles. Ils montrent leur mécontentement :

V : Par dessus mon épaule, j'aime pas !
I : Et tu fais comment ?
V : Je dis « Est-ce que tu peux t'en aller, j'aimerais bien être tranquille ».
I : A qui tu dis comme ça ?
V : Oui, à mon père, à ma mère...

Victor, garçon, 12 ans

Bah… J'attends, j'attends… Je regarde la personne pour montrer que ça me plait pas. Je laisse ouvert mais je montre que je n'aime pas qu'elle est là. La personne voit que je n'aime et elle s'en va. Moi, personnellement je n'aime pas. Je ne me cache pas. Mes parents savent ce que je fais mais juste ça me dérange si quelqu'un me regarde en même temps.

Hélène, fille, 14 ans

I : Et quand vous n'aimez pas qu'ils regardent, vous dites comment ?
A : Je dis poliment.
M : Oui, ça fait une pression quand ils sont là.
I : Comment vous montrez que ça vous plait pas ?
M : Je supporte pas ça, ça m'énerve, j'arrête l'ordi... Je fais autre chose.
I : Et si tu dis gentiment de sortir ?
M : Ben... C'est pas ma pièce donc... je peux pas dire qu'ils s'enfuient.

Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons

Une autre technique répandue est la réduction ou la fermeture de la page Internet :

A : Si, quand même, un peu parce que je parle parfois des choses qu'ils ne doivent pas savoir.
I : Et tu fais quoi alors ?
A : Je quitte la page.
I : Mais après ?
A : Ils disent « Qu'est-ce que tu es entrain de faire ? Qu'est-ce que tu caches ? ».
I : Et tu dis quoi ?
A : Je dis « Ça vous regarde pas ! ».

Aurélien, garçon, 13 ans

I : Et vous aimez quand les autres personnes sont autour de vous ?
P : Ah! Ca m'énerve ! […] Et moi, je peux pas. Ça m'énerve, j'aime pas quand il y a des gens qui regardent ce que j'écris partout. Je dis de sortir de ma chambre. Je veux être seule.
I : Tu réduis la page.
P : Voilà.
N : Je fais Alt+F4 pour aller dans l'autre site…

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

J'aime pas quand les autres me regardent, je réduis la page... Je dis rien parce que j'ai pas grand-chose à cacher mais... c'est gênant...

Julie, fille, 14 ans

Ça dépend de ce que je fais. Si je parle, ça dépend de quoi et avec qui… Si je veux pas que les autres voient ce que je fais, je réduis la page. Ce sont les choses qui les concernant pas !

Anna, fille, 13 ans

H. Glevarec remarque que la chambre des préadolescents « signifie l'autonomie d'un lieu que l'on peut organiser soi-même. […] La chambre est le témoin privilégié d'une inscription précoce des plus jeunes dans le champ des biens culturels et dorénavant dans celui des liens à distance et des contacts médiatisés. Cette inscription précoce dans le champ des productions culturelles se combine à un usage des objets médiatiques contemporains émancipé de la tutelle parentale pour donner figure à une problématique contemporaine : l'autonomie préadolescente au sein de la famille »[504]. En commentant la protection de leurs

[504] GLEVAREC Hervé. *Idem*., p. 67.

usages numériques nos enquêtés parlent souvent de leurs chambres, des lieux personnels au sein de la famille où ils peuvent tranquillement construire leur propre monde. Les récits exposent cette démarche : les préadolescents prennent de la distance avec leur famille, ils s'enferment dans leurs chambres pour s'adonner aux plaisirs solitaires d'Internet.

V : Moi, je vais dans ma chambre. Je ferme la porte pour que les autres ne viennent pas me déranger. En fait... Ma porte, j'ai pris un bois, j'ai mis comme ça et on peut plus ouvrir quand je suis dans ma chambre.
I : Et les parents ne peuvent pas venir te contrôler ?
V : Non. J'ai réussi à faire ça hier...

Victor, garçon, 12 ans

[…] je préfère être dans ma chambre. Je suis plus tranquille comme ça.

Valentine, fille, 14 ans

La plupart du temps je suis seule parce que déjà je suis dans ma chambre, je ferme la porte… J'aime pas quand ma mère y entre... Et finalement elle vient pas souvent dans ma chambre, seulement pour me dire « on mange! ».

Rachel, fille, 13 ans

Moi, je vais dans ma chambre et si ma mère vient, je réduis la page parce qu'elle veut pas que je reste trop dessus...

Diana, fille, 15 ans

Mais tous les cas ne sont pas identiques. Nous citons notre enquêté Jason :

Mon père, il a un logiciel, ça s'appelle « partage d'écran ». Dans son ordinateur il voit mon écran. Je peux pas faire ce que je veux.

Jason, garçon, 11 ans

Cet extrait montre l'impossibilité de protéger des usages d'Internet et les difficultés que ce garçon rencontre dans la recherche de son autonomie. À n'importe quel moment son père peut voir ce que Jason fait sur Internet. L'enfant est toujours surveillé et exprime son impuissance : « je peux pas faire ce que je veux ».

Remarquons aussi que la recherche d'« autonomie numérique » peut réunir la fratrie. Certains collégiens ont raconté qu'ils ne cachent pas leurs activités en ligne de leur fratrie. À leur avis, les frères et les sœurs font les mêmes choses en ligne et ils n'ont aucun intérêt à regarder derrière l'épaule et à dire aux parents :

I : Tu caches ce que tu fais sur Internet ?
N : Non, parce que je me dis que mon frère et ma sœur font pareil donc je vois pas qu'ils aillent dire à mes parents donc du coup… J'ai pas peur...

Nicolas, garçon, 14 ans

Ma sœur, je laisse tomber... Elle fait les mêmes choses…

Hélène, fille, 13 ans

Les amis ne sont pas non plus perçus comme des adversaires :

Quand ce sont mes amis, ça va !

Paul, garçon, 13 ans

Quand ce sont des amis, je m'en fiche…

Simon, garçon, 13 ans

Nous voyons qu'il existe une certaine classification des acteurs devant lesquels l'attitude des jeunes internautes n'est pas similaire. Pour certains d'entre eux la marge de proximité est supérieure, pour les autres elle est très restreinte.

Les exemples cités dans ce sous-chapitre nous décrivent l'insertion massive d'Internet dans le contexte familial. Nous découvrons que ce ne sont pas que les parents qui contrôlent les usages, les moments et les finalités d'Internet. À une période de la vie où la conquête de l'autonomie est essentielle, les préadolescents aussi recherchent leurs droits. Il s'agit de moins en moins d'un outil permettant aux parents de surveiller ou de se rassurer sur les faits et gestes de leur enfant. Sur Internet les jeunes internautes mènent leur vie à eux et montrent les efforts pour la protéger.

Conclusion

Privilégier l'espace domestique et acquérir son autonomie

Dans le premier chapitre de cette partie nous avons examiné les différents lieux dans lesquels les collégiens questionnés se connectent sur Internet. En demandant de s'exprimer sur la question « Où consultez-vous Internet ? » nous avons pu saisir plusieurs aspects et nuances signifiants de ces espaces. Nous avons effectué une analyse des entretiens et en appliquant une approche ethnographique nous avons pu démontrer que le jeune adolescent est sous l'influence de différents facteurs durant les usages d'Internet dans chaque espace mentionné.

Tout d'abord, nous avons découvert que les usages d'Internet dans les espaces scolaires ont principalement un but éducatif. Ils sont déterminés par l'ordre strict qui est en vigueur dans les collèges. Durant les cours avec les exercices sur Internet, les collégiens sont surveillés. Dans leurs activités numériques ils sont accompagnés par les professeurs. D'après eux, ils expriment le manque de cours interactifs, ils se sentent « d'une autre génération » par rapport au système traditionnel d'enseignement. Certains qui sont équipés de téléphones portables essaient d'échapper à la réalité ennuyeuse des cours et surfent « en cachette » depuis leurs mobiles. D'après notre étude, les CDI de collèges sont fréquentés surtout par les plus jeunes (classes de 6ème et 5ème) parce qu'ils sont encore attirés par les jeux ludoéducatifs auxquels ils ont l'autorisation d'accéder. Les élèves plus âgés y viennent rarement à cause des

restrictions et des limites qui restreignent leurs usages numériques divertissants (sites de réseaux sociaux, de visionnement des vidéos, de logiciels de communication, de forums).

Ensuite, nous avons présenté les espaces « nomades » d'Internet qui se créent depuis des équipements mobiles. Ces espaces se créent le plus souvent en route, dans la majorité des cas en bus, au collège ou à la maison. Notons que parmi les préadolescents rencontrés qui possédaient des téléphones mobiles plusieurs disaient qu'ils ne se connectaient pas sur Internet. Ils ont évoqué quelques raisons : coût élevé d'Internet sur le mobile, lenteur de la connexion, petitesse de l'écran de téléphone. Quelques collégiens questionnés ont décrit les espaces « nomades » d'Internet depuis leurs ordinateurs portables comme comblant leur solitude et les moments d'attente dans la gare ou dans le train.

Puis nous avons analysé les autres lieux de connexion : bibliothèques publiques, cybercafés, maisons de vacances, internat, chez les grands-parents, chez des amis, chez des amis des parents, chez d'autres membres de la famille. Nous avons pu voir que toutes ces sphères ne sont pas très souvent fréquentées par notre public mais que les préadolescents s'y rendent pour consulter Internet quand ils n'ont pas de possibilité de surfer depuis la maison, quand ils veulent surfer sur les sites interdits par les parents, quand ils veulent partager les découvertes numériques avec leurs amis ou tout simplement quand il faut occuper les « temps vides ».

Finalement, nous avons consacré un sous-chapitre à l'espace domestique qui était le plus souvent mentionné par les collégiens. Nous avons pu voir qu'il existe des logiques familiales différentes d'acquisition et de placement de l'ordinateur au sein des foyers. Parfois il demeure dans l'espace collectif pour limiter le sentiment de retrait, pour maintenir l'« être ensemble », voire surveiller d'un œil distrait le jeune usager face à l'écran. Chez d'autres familles, le jeune adolescent possède un ordinateur personnel branché à Internet dans sa propre chambre. Dans ce cas, l'ordinateur répond aux impératifs propres à la préadolescence, période où il constitue un signe supplémentaire dans l'éventail des pratiques, pour accéder progressivement à l'autonomie. Nous avons aussi évoqué les actions multitâches que les collégiens disaient pratiquer depuis leurs foyers ce qui nous permet de constater que ces préadolescents appartiennent par excellence à une génération *high-tech* : lorsqu'ils sont connectés à un réseau social, ils peuvent regarder en même temps leur série préférée, faire leurs devoirs, télécharger en ligne des musiques, manger ou faire le ménage.

Savoir gérer le temps sur Internet à l'aide des parents

Les réponses des collégiens à la question « Quand consultez-vous Internet ? » nous ont permis d'appréhender les temporalités des usages d'Internet sous différents angles d'analyse. L'exploration de la gestion des temporalités des usages d'Internet nous a permis d'interroger les bornes temporelles à différentes échelles : examiner le quotidien du préadolescent et mesurer son appartenance au système social, questionner la capacité personnelle du jeune internaute à gérer le temps « online » et aborder le rôle des adultes vis-à-vis de ces pratiques dans le contexte temporel familial.

Dans le deuxième chapitre de cette partie nous avons démontré qu'Internet s'insère d'une façon flexible dans la vie ordinaire des préadolescents. Les rythmes quotidiens des collégiens imposés par les cadres sociaux (cours, activités extrascolaires, devoirs, tâches ménagères etc.) sont très cadrés et durant la semaine il reste peu de temps pour les activités sur Internet. Les commentaires des préadolescents nous ont montré que les jeunes internautes essaient de manier leurs cadences temporelles et se connectent dans les différents moments de la soirée. Certains d'entre eux y surfent la nuit, depuis leurs téléphones portables, et même le matin. Notons que les rythmes de la journée ne sont pas identiques chez les préadolescents étudiés et que les horaires ainsi que la fréquence des usages d'Internet sont plutôt sporadiques ou incessants chez les collégiens qui ne pratiquent pas d'activités extrascolaires. Il en est de même pour les dynamiques des usages d'Internet réparties sur des amplitudes temporelles plus vastes le weekend et en vacances scolaires.

L'analyse de la durée des connexions à Internet a permis de repérer quelques aspects significatifs. Par exemple, nous avons pu découvrir que la durée des consultations depuis le domicile chez les plus jeunes collégiens, filles et garçons, de deux collèges différents était pratiquement équivalente (de 15 minutes à 2 heures maximum par jour) alors que chez les collégiens âgés de 13 à 15 ans la durée de connexion se prolongeait jusqu'à 3-4 heures (et plus !) par jour. Le milieu socio-économique marque également une modalité considérable : nous avons remarqué que les préadolescents venant des milieux favorisés étaient plus orientés vers les activités extrascolaires et surfaient moins sur Internet durant la semaine de travail. Lorsqu'on écoute les jeunes internautes parler de leurs activités numériques, apparaissent très vite dans leurs discours de nombreuses remarques sur le contenu des usages d'Internet qui peut également déterminer leurs temporalités. Prenons comme exemple les usages communicationnels qui peuvent même durer « toute la nuit ». Les récits des collégiens nous ont fournit plusieurs nuances intéressantes qui ont permis nous rendre compte que les temporalités des usages numériques variaient selon chaque cas : les enfants de parents

divorcés manipulent la situation pour surfer sur Internet chez le parent moins sévère ; dans les familles nombreuses c'est le minuteur qui règle la durée des connexions.

Ici, nous nous sommes aussi intéressée à la notion d'addiction à Internet. Elle a été examinée sur la base des remarques retrouvées dans les entretiens avec nos participants. Cette démarche nous a permis de constater comment les collégiens décrivent leur attachement fort à Internet et comment ils gèrent leur temps devant l'écran d'ordinateur. En commentant les difficultés à gérer leur temps devant l'écran, les préadolescents employaient souvent l'expression « accro à Internet » mais nous avons pu voir que chaque fois ce terme reflétait plutôt l'utilisation excessive d'Internet que l'addiction au sens propre de ce terme psychologique.

Dans les réponses des préadolescents une figure de parents contrôleurs des « temporalités numériques » est ressortie : nous l'avons étudiée en explorant les différentes stratégies que les jeunes internautes adoptent pour s'échapper de ce type de contrôle. La négociation, le système de contrat, l'instauration de la confiance s'établissaient dans les relations familiales pour prolonger le plaisir du temps passé sur Internet. Nous avons abordé la position des parents opposés à des usages « sans aucun but » ou encore l'imposition de l'histoire culturelle et des goûts de la génération précédente aux « digital natives » d'aujourd'hui. Le regard porté par les préadolescents sur l'interdiction d'accéder à Internet que les parents mettent en place pour punir leurs enfants a montré que cette solution n'est pas toujours efficace et que le modèle appliqué (interdire des choses auxquelles l'enfant est très attaché) n'est pas fructueux.

Éviter la présence de l'autre

Dans le troisième chapitre nous avons abordé les tensions spécifiques entre les usages collectifs et les usages individuels d'Internet qui se forment au sein des familles des préadolescents rencontrés. Saisir les relations avec les différents membres de la famille (parents, grands parents, frères, sœurs, cousins) qui se manifestent dans le cadre des usages d'Internet revient donc à saisir les formes collectives d'utilisation, les modalités de mobilisation des compétences, les jeux de pouvoir, les raisons des disputes, les principes de partage et les règles qui les régissent ainsi que les causes des processus d'individualisation des usages numériques. Nous avons aussi évoqué les différentes modalités relationnelles créées par les activités numériques dans le contexte familial.

La première démarche consistait à définir les relations entre les préadolescents et leurs parents engendrées par les usages d'Internet. Nous avons évoqué cet aspect en appliquant deux voies : tout d'abord nous avons analysé les discours des collégiens qui portaient sur la rétro-socialisation et ensuite nous avons examiné les expériences décrites par notre public sur le lien avec les parents maîtrisant bien Internet.

Dans les familles où les préadolescents sont en posture de compétence informatique et aident leurs parents à découvrir et à connaître le monde en ligne, il existe différents formats d'interaction de nature collaborative. Les collégiens ont le statut d'usagers principaux d'Internet et revendiquent leur habileté dans différentes situations : ils aident leurs parents à surfer sur les sites destinés aux jeunes, à résoudre des problèmes techniques, à retrouver des solutions dans les cas d'échecs. Dans les narrations des collégiens rencontrés deux sensations ressortent : le plaisir d'avoir la suprématie vis-à-vis des parents mais aussi l'ennui qui se manifeste au moment où il faut les aider. Notons que certains enfants savent manipuler leur « intelligence numérique » et forment les compétences informatiques de leurs parents à leur gré. Dans leurs réponses plusieurs de nos enquêtés dévoilent le fait que la retro-socialisation est encore d'actualité mais que les parents font des efforts pour rattraper leurs enfants. En s'exprimant sur la différence entre leur génération et celle de leurs parents les collégiens sont capables de pointer les raisons principales de ce phénomène mais se demandent comment il était possible d'organiser des rendez-vous avec des amis sans *Facebook*.

En explorant les relations entre les préadolescents et leurs parents qui utilisent l'ordinateur dans leur métier et qui sont à l'aise sur Internet nous avons retrouvé les discours inverses. Dans ces familles c'est souvent le père qui occupe une position d'utilisateur principal. Il est traité par nos enquêtés comme une sorte de sauvetage au moment où les problèmes sur Internet surgissent. Remarquons que la plupart des problèmes cités étaient plutôt de nature technique et aucun enfant n'a mentionné qu'il avait des problèmes sur les sites destinés aux jeunes. Certains collégiens ont noté le manque d'attention du côté des parents et le besoin de moments conviviaux devant l'écran d'ordinateur, les autres ont indiqué qu'Internet nourrissait la relation même avec les grands parents. Une double fonction d'Internet était décelable dans les situations racontées par notre public : Internet crée des tensions mais est aussi capable d'harmoniser une vie de famille (relations pères/garçons devant Internet). Les exemples fournis ont permis de constater que les modèles de techniques relationnelles entre les enfants et leurs parents ne changent pas beaucoup devant l'écran d'ordinateur : les familles de type « fusionnel » se servent d'Internet ensemble et les autres de

type « individualisé » prolongent ces comportements habituels et individuels sur Internet. Nous avons abordé aussi le contrôle parental des contenus. Les récits sur ce sujet nous ont informé sur l'inefficacité des logiciels de contrôle parental et la recherche des différents moyens que les collégiens adoptent pour défendre leur droit à l'intimité.

Dans l'univers des préadolescents rencontrés la fratrie joue un rôle considérable durant les usages d'Internet. Nous avons introduit l'analyse des formes relationnelles entre les frères et les sœurs dans ce chapitre pour démontrer qu'Internet avive le contexte familial et crée une série d'interactions significatives. Tout d'abord, il est au centre de la conflictualité fraternelle : les disputes surgissent quand il faut partager l'accès et différentes solutions se mettent en place pour instaurer l'équilibre et l'harmonie, par exemple le partage des temps de connexions ou l'agrandissement du parc informatique du foyer. D'après les collégiens questionnés, les frères et les sœurs aînés ont plus facilement accès à Internet alors que les petits sont plus surveillés par les parents. Les activités numériques insérées dans le quotidien familial créent également des rapports paisibles dans la fratrie : avec leurs frères et sœurs les préadolescents regardent des films, des séries, des vidéos drôles, écoutent de la musique sur Internet. En regardant ce que leurs ainés font sur l'ordinateur, les cadets apprennent et découvrent le monde numérique. Ils se tournent aussi vers la fratrie quand ils ont des problèmes informatiques. Notons que les préadolescents qui ont des frères et sœurs plus petits ont partagé les expériences contraires.

Alors, Internet est-il plutôt le destructeur, le créateur ou le complément de différents schémas de pratiques individuelles et collectives ? Notre dernière démarche a cherché à caractériser les modalités relationnelles autour de la protection des contenus des usages d'Internet. Cela nous a permis de comprendre les différentes formes de rapports engendrés par Internet qui se déploient entre les plaisirs individuels et les normes collectives de la vie familiale. Nous avons découvert comment les collégiens décrivent le caractère personnel des activités numériques et quelles réactions engendre la présence de l'autre durant les connexions à Internet. Les questions, les critiques, les interdictions, les moqueries poussent les préadolescents à se mettre en position combative. Les jeunes internautes appliquent différentes stratégies pour montrer que la présence de l'autre est désagréable : emprunt d'Internet en alternance, demandes et explications, expressions visuelles du mécontentement, distanciation et enfermement dans la chambre personnelle. L'impossibilité de protéger les activités sur Internet (le système de partage d'écran) a été également évoquée par notre public

ainsi que le regroupement de la fratrie dans une recherche d'« autonomie numérique » au sein de la famille.

Après la découverte des contextes d'usages d'Internet, nous proposons de voir ce que les préadolescents font en ligne, d'analyser le contenu de ces usages et leurs particularités.

Troisième partie. Usages d'Internet des préadolescents

Introduction

« Internet, c'est quoi pour vous ? », avons-nous demandé aux préadolescents durant les entretiens. Remarquons que les uns avaient du mal à choisir les mots pour le définir : « Le monde. On y trouve tout ! », « C'est génial ! », « C'est cool ! », « C'est une récréation », « C'est gavé utile et addictif mais aussi un peu solitude ! », « C'est un outil mais pas un ami ». Alors que les définitions des autres étaient plus informatives et ciblées : « Recherche, communication, détente », « S'épanouir, découvrir, écouter la musique, communiquer, se cultiver », « Divertissement, amusement, tchat, apprentissage », « C'est *Google*, *YouTube*, *Facebook* », « Aide immense aux devoirs ! », « Information ».

Les productions visuelles des préadolescents nous ont également fournit les réponses à cette question et nous ont permis de nous rendre compte que les usages d'Internet se construisent selon les parcours individuels de chaque collégien. Notre problématique de recherche ne visait pas à distinguer les typologies des jeunes usagers d'Internet mais les résultats recueillis sur le terrain nous ont poussés de mettre en évidence certaines tendances dans leurs usages. C'est grâce aux images des préadolescents que dans le premier chapitre de la thèse nous allons les aborder brièvement selon deux critères choisis : la répartition qui nous permettra de présenter les usages riches, restreints et repartis ; et les variables de l'âge et du sexe qui montreront quels sont les usages chez les petits et les grands, filles et garçons.

Poussée par l'idée de Phillipe Descola, selon laquelle « la tâche d'anthropologie est de mettre à jour des régularités dans ce foisonnement de particularisme »[505], nous avons décidé d'analyser les usages d'Internet par rapport à leur contenu. En analysant minutieusement les discours des collégiens rencontrés nous avons distingué cinq types d'usages que nous aborderons dans les chapitres suivants.

Dans une interview à propos de son ouvrage *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Antonio Cassili note qu'Internet « ne désocialise pas plus qu'il n'hyper-

[505] DESCOLA Philipe. *Invariants anthropologiques et diversité culturelle* [conférence]. Université de tous les savoirs, le 2 juillet 2002. L'enregistrement vidéo est disponible sur le site www.canal-u.tv (Consulté le 14 mai 2012).

socialise, il reconfigure seulement notre manière de faire société »[506]. Comment à l'aide des différents dispositifs sociotechniques en ligne les préadolescents se socialisent-ils ? Dans le deuxième chapitre de cette partie nous essayerons de répondre à cette question et nous analyserons la fonction communicationnelle d'Internet chez les collégiens rencontrés. En étudiant « les échanges par clavier »[507] sur les anciens et les nouveaux espaces virtuelles, nous essayerons de comprendre comment Internet modifie la manière dont se développent les amitiés ou le *friending*, selon le terme anglo-saxon, chez notre public étudié. En analysant des actions sur *Facebook* nous allons nous intéresser aux nouvelles façons de construire le réseau d'amis, d'être ensemble et d'interagir.

Dans le troisième chapitre de cette partie nous allons évoquer la construction identitaire numérique chez les préadolescents. Nous allons découvrir que cette génération « connectée »[508] est particulièrement sensible aux pouvoirs de l'image. Les actions sur les deux types d'espaces seront présentées (réseau social *Facebook*, qui est en plein explosion actuellement, et blogs, qui perdent leur popularité chez les jeunes internautes). Nous allons démontrer que la présentation que les collégiens sont amenés à faire sur Internet par les images de profils et les pseudonymes, leur expression sur le mur, la publication des photos et l'appartenance aux groupes sur *Facebook*, ainsi que par les différents contenus sur leurs blogs personnels, crée une distance à soi. Nous analyserons comment les préadolescents rencontrés l'exhibent à travers leur identité et comment ils la contrôlent.

En analysant les entretiens, nous nous sommes aperçue qu'Internet occupe une place importante dans les loisirs des préadolescents rencontrés, mais non centrale. Les collégiens font de la musique, de la danse, du sport etc. Durant notre étude nous avons découvert qu'Internet entretient une relation de complémentarité avec les différentes activités. Les préadolescents écoutent la musique en ligne, cherchent des tablatures pour apprendre à jouer les chansons connues, lisent des BD en ligne, visionnent des matchs ou des meilleurs buts de la saison. Les nouveaux usages, création et publication de vidéos ou de textes (*fanfiction*) en ligne, s'ajoutent à ce paysage numérique. En considérant Internet comme une fenêtre culturelle, dans le quatrième chapitre de cette partie nous évoquerons les spécificités de ces usages. Nous y aborderons aussi les usages médiatiques sur Internet chez notre public étudié

[506] COVILLE Marion. « Corps en ligne, corps hors ligne » : entretien avec Antonio A. Casilli. In *Poli*, 2011, n° 4. Extrait disponible sur : http://www.liaisonsnumeriques.fr/?p=2108 (Consulté le 15 juin 2013).
[507] RHEINGOLD Howard. Les communautés virtuelles. Paris : Addison Wesley France, 1996, 311 p.
[508] TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente, pratiques numériques. In *InterCDI*, 2009, n° 220, p. 46-51.

et essayerons de comprendre pourquoi les préadolescents d'aujourd'hui préfèrent les supports dynamiques en ligne.

La fonction ludique d'Internet sera examinée dans le cinquième chapitre. Nous questionnerons la passion des jeux en ligne. Les récits des préadolescents nous amèneront à voir comment ce type d'usages engendre la socialisation. Nous verrons que le jeu est aussi un espace d'expérimentation et contribue à la production de soi. En outre, nous découvrirons que plusieurs jeux en ligne cités par nos enquêtés proposent de mener une vie en parallèle : construire une maison, travailler, épouser etc. Les expériences et les avis des préadolescents sur ces activités ludiques feront également l'objet de notre analyse.

« Pour moi, comme pour d'autres, le Net est devenu un media universel, le tuyau d'où provient la plupart des informations qui passent par mes yeux et mes oreilles »[509], - écrit Nicolas Carr. Selon lui, « Internet est une machine conçue pour la collecte automatique et efficace, la transmission et la manipulation des informations, et des légions de programmeurs veulent trouver "LA meilleure méthode", l'algorithme parfait, pour exécuter chaque geste mental de ce que nous pourrions décrire comme "le travail de la connaissance" »[510]. Dans les images et les discours des préadolescents nous voyons qu'Internet est un dispositif de connaissances et d'accès au savoir. Est-ce que les préadolescents se servent d'Internet pour effectuer ce « travail de connaissance » ? Comment effectuent-ils la recherche en ligne ? Quels types d'information cherchent-ils ? Nous finirons notre analyse par le dernier chapitre consacré à la recherche d'information sur Internet où les points suivants seront étudiés : origine et nature des demandes et des sujets recherchés, démarches établies, sites consultés, difficultés rencontrées, questions sur l'incertitude et de la fiabilité des informations retrouvées.

Dans cette partie nous utiliserons les images produites par les préadolescents et les discours qui ont été recueillis grâce à ce dispositif méthodologique. Pour cela nous invitons le lecteur de se servir les annexes (*voir Annexe 6. Dessins et collages des participants*) qui contiennent la totalité des productions visuelles de nos participants.

[509] CARR Nicolas. Est-ce que Google nous rend idiot ? [traduction en français]. In *InternetActu*, le 5 juin 2009. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2009/06/05/est-ce-que-google-nous-rend-idiot_1203030_651865.html (Consulté le 12 juillet 2013).
[510] *Ibid.*

3.1. Usages d'Internet : parcours individuels

Audrey Messin dans sa thèse sur la culture ordinaire de l'écran chez les jeunes adultes a distingué quatre types d'usagers[511] qui ont émergé lors de l'analyse de l'enquête quantitative. Tout d'abord, il s'agit des « suiveurs » qui préfèrent se connecter pour communiquer et pour chercher des informations pratiques et qui privilégient un usage utilitaire et fonctionnel. Ensuite, ce sont les « pragmatiques » qui se connectent pour leur activité professionnelle ou scolaire, ils attendent d'Internet des fonctionnalités efficaces et développent en conséquence des usages organisés et relationnels, ce qui ne les empêche pas pour autant à l'occasion d'explorer Internet sur le mode ludique. Après, il y a des « boulimiques » qui se connectent en priorité pour télécharger, pour se divertir, pour se tenir informés de l'actualité, sans but précis et/ou pour découvrir de nouveaux centres d'intérêts. Enfin, ce sont les « spécialistes », usagers très actifs, qui sont donc non seulement assidus mais également avisés, qui maîtrisent les modes d'utilisation de la technologie et qui inventent des tactiques propres à faciliter leur usage intense d'Internet.

Ces différents profils d'internautes soulignent une hétérogénéité des comportements sur Internet. Mais comme le précise la chercheuse, le risque de cette typologie est de penser que les internautes sont enfermés dans des catégories d'usages selon des profils prédéfinis. Or, ces profils ne sont pas immuables : « les usages s'entrecroisent et les typologies proposées sont donc très grossières même si elles permettent de mieux déterminer les usages dominants de certains types d'internautes. Ces typologies ne sont pas aussi cloisonnées et s'imbriquent les unes aux autres »[512]. Durant notre étude nous avons été confrontée à la pluralité des types d'usagers d'Internet. Certains préadolescents ressemblaient aux « suiveurs » et/ou aux « pragmatiques », les autres correspondaient aux « boulimiques » et/ou aux « spécialistes ». Mais il y avait plusieurs autres profils que nous n'avons pas pu classer dans ces catégories ou encore dans des nouvelles que nous avons essayé de créer nous-même.

Déjà en 1997, dans l'enquête sur les usages ordinaires d'Internet en Bretagne, Dominique Boullier et Catherine Charlier ont déclaré : « à chacun son Internet »[513]. Quant aux jeunes internautes, Elodie Kredens et Barbara Fontar sont du même avis : « ils ne jouent pas tous aux mêmes jeux, ni ne vont sur les mêmes sites de musique ; ils ne vont pas surfer sur les

[511] MESSIN Audrey. *La culture ordinaire de l'écran. L'usage social d'Internet par les jeunes adultes* [thèse]. Université Panthéon-Assas, 2007, p. 80-89.
[512] MESSIN Audrey. *Op. Cit.*, p. 92
[513] BOULLIER Dominique et CHARLIER Catherine. *Les premiers usagers ordinaires d'Internet en Bretagne. Étude sociologique sur un groupe d'abonnés de Citelis.* Rennes : Université Rennes 2, 1997, 73 p.

mêmes boutiques en ligne ; ils aiment le sport, mais pas les mêmes sports, etc. Il s'agit à la fois d'être comme les autres mais également d'être un individu à part entière »[514]. Confrontée à la diversité de profils des jeunes usagers d'Internet, dans notre travail nous avons décidé de ne pas dégager de typologies d'usagers.

Durant notre étude nous avons découvert que les jeunes individus s'approprient les technologies de manière variée. Nous avons vu que loin d'être un groupe d'internautes homogène il se trouve qu'au contraire les collégiens allient plus ou moins les usages communicationnels, identitaires, médiatiques, ludiques, informationnels, liés aux activités culturelles et sportives qu'ils pratiquent. Notons que l'approche anthropologique que nous avons choisie pour appréhender la complexité du contenu des usages, nous a poussée à distinguer différents types d'usages. Cette démarche était stratégique et a permis de nous orienter dans nos données, de les classifier et de les analyser d'une manière approfondie et nuancée.

Avant de commencer cette analyse des différents types d'usages nous voulons présenter quelques tendances générales. Chaque usager construit sa propre logique d'usage d'Internet. Mais ces trajectoires individuelles au sein desquelles s'inscrit le sens social des pratiques sont aussi des trajectoires collectives. Tout d'abord, les dessins et les collages produits par les collégiens rencontrés ont mis en évidence la répartition des usages. Grâce à des images réalisées par les préadolescents, nous voulons présenter les usages riches, les usages restreints et les usages répartis que les collégiens ont représentés dans leurs visuels et, par la suite, dans leurs discours. Ensuite, nous avons rapidement remarqué que les usages d'Internet sont affectés par des variables telles que l'âge et le sexe. Par conséquent, les usages des petits et des grands, des filles et des garçons nous semblent importants à évoquer.

3.1.1. Répartition des usages

Usages riches

Les chercheurs parlent souvent de la polyvalence d'Internet et prétendent que « les jeunes internautes ne se cantonnent pas à une application spécifique mais sont investis dans

[514] [514] KREDENS Elodie et FONTAR Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers.* Lyon : Fréquence écoles, Fondation pour l'Enfance, 2010, p. 46. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/avril-2010/comprendre-le-comportement-des-enfants-et-adolescents-sur-internet-pour-les-proteger-des-dangers (Consulté le 18 janvier 2013).

un pluriusage qui mobilise toutes les ressources d'Internet »[515]. Durant notre étude nous avons rencontré des préadolescents qui avaient des usages très variés sur les différents sites et dispositifs en ligne. Voici quelques exemples :



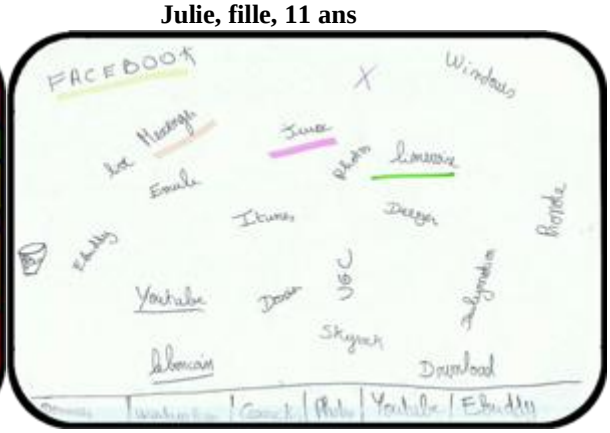
Daisy, fille, 14 ans



Julie, fille, 11 ans



Rui, garçon, 14 ans



Brieuc, garçon, 15 ans

Les trois premières réalisations visuelles sont des collages qui représentent les différents types d'usages et de sites fréquentés. Nous y voyons des logos, imprimés et collés sur le visuel, qui renvoient aux usages communicationnels (Email, MSN, *Facebook*, etc.), qui témoignent de l'écoute de la musique en ligne (*Deezer, YouTube*, *Dailymotion, Vevo*) ou de la recherche d'information (*Google*, *Bing*). Les images des acteurs, des chanteurs et d'une équipe de football ont un lien direct avec les pratiques culturelles et sportives des préadolescents, les images des drapeaux expliquent la fonction identitaire d'Internet dans la recherche d'informations sur les origines. Les autres détails renvoient aux activités ludiques en ligne et précisent les noms des jeux : *Dotus*, *Cooking Mama*, *Pizza King* etc.

Pour Rui, Internet est comme une toile d'araignée qui relie tous les sites qu'il fréquente. Dans son image nous voyons non seulement des logos mais aussi de petites émoticônes et l'arobase que le préadolescent a mis pour représenter les nouveaux formats

[515] JOUËT Josiane et MESSIN Audrey. Jeunes internautes avertis ou l'ordinaire des pratiques. In PROULX Serge, MASSIT-FOLLEA Françoise et CONEIN Bernard (dir.). *Internet une utopie limitée : nouvelles régulations, nouvelles solidarités.* Québec : Presses de l'Université Laval, 2005, p. 124.

communicationnels, des notes et des clefs de musique pour montrer qu'en ligne il est possible de trouver des partitions de chansons, *.com* et *.fr* pour indiquer qu'il surfe sur les sites en français et en d'autres langues. « J'ai mis "rechercher" au centre parce que quand on ouvre Internet, on voit tout de suite la barre de recherche. En tapant les mots on peut trouver tout ça... », - nous explique le garçon.

Le dessin de Brieuc est fait de la même manière : en prenant tout l'espace sur l'écran vide de l'ordinateur le garçon a écrit plusieurs noms de sites où il surfe tous les jours. *Facebook, live Messenger, eBuddy* – pour discuter ; *iTunes, YouTube, Dailymotion, Deezer, Skyrock* – pour écouter de la musique, visionner des clips et les autres vidéos, *Emule, Limewire* – pour télécharger des chansons et des films, *Pronote* – pour voir des notes, UGC – pour s'informer des horaires des films et voir des bandes annonce, *Leboncoin* – pour chercher des articles d'occasion.

Nous avons aussi rencontré des collégiens qui avaient des usages riches sur un seul site d'Internet. Prenons l'exemple d'Apolline qui explore plusieurs fonctionnalités d'*Anglaisfacile.com* :



Apolline, fille, 13 ans

Sur le site dont le nom est au centre de l'image, la préadolescente apprend l'anglais. Mais ce n'est pas la seule activité pratiquée sur *Anglaisfacile.com*. Apolline est un membre actif du club de ce site : elle discute par la messagerie instantanée et par des messages privés avec les correspondants et les modératrices. En outre, elle lit des forums et y écrit des messages publics. Apolline fait des tests et des exercices, elle les crée aussi elle-même. Pour faire ses devoirs d'anglais la préadolescente se sert du dictionnaire disponible sur le site. Elle y joue à plusieurs jeux et lit des articles dans l'« espace de détente ». Notons que quelques autres collégiens ont aussi mentionné ce site dans leurs discours mais ils disaient effectuer un seul type d'usages, le plus souvent orientés vers l'apprentissage de l'anglais. Cela prouve que

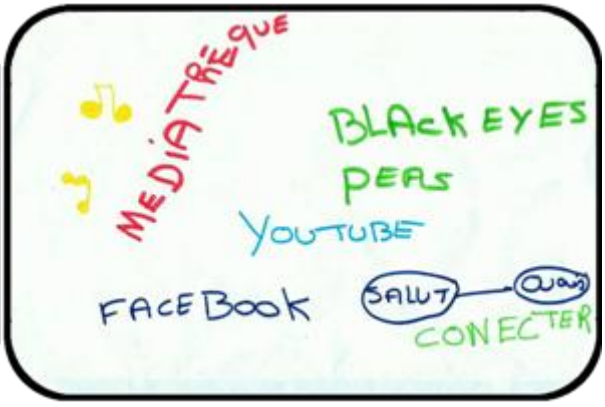
chaque personne peut avoir et privilégier un usage différent sur un même site, que certains surfent sur différents espaces en ligne alors que d'autres se contentent d'un seul site et y effectuent un grand nombre d'usages diversifiés.

Usages restreints

Notons qu'une partie importante des préadolescents avait des usages restreints d'Internet. La communication et l'écoute de la musique étaient leurs activités principales en ligne :



Anna, fille, 13 ans



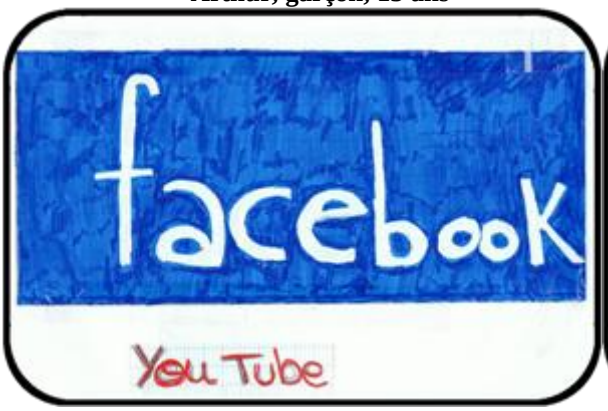
Antonin, garçon, 12 ans



Arthur, garçon, 13 ans



Diana, fille, 15 ans



Pauline, fille, 13 ans

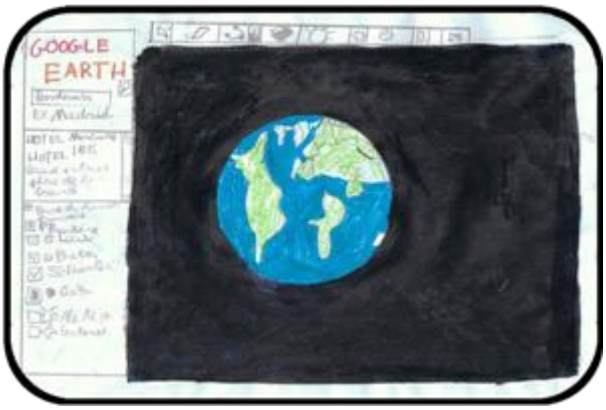


Laura, fille, 14 ans

Il est aisé de remarquer qu'Internet intervient en tant que ressource pour atteindre les objectifs des préadolescents et ces objectifs sont essentiellement tournés vers les sociabilités

juvéniles. Comme nous le voyons dans les productions visuelles ci-dessus, *Facebook*, MSN ou *Skype* sont utilisés pour communiquer avec des amis et des connaissances, et *YouTube* ou *Deezer* – pour écouter de la musique et visionner des clips. Très souvent ces activités sont pratiquées en même temps. La musique accompagne des discussions, elle crée une ambiance de détente. En outre, dans l'image d'Arthur, nous voyons le nom de *Google* mais durant l'entretien nous découvrons qu'il s'en sert seulement pour éviter de taper les adresses exactes de *YouTube* et de *Facebook* : pour accéder à ces sites, il tape les noms sur la barre de recherche de *Google*.

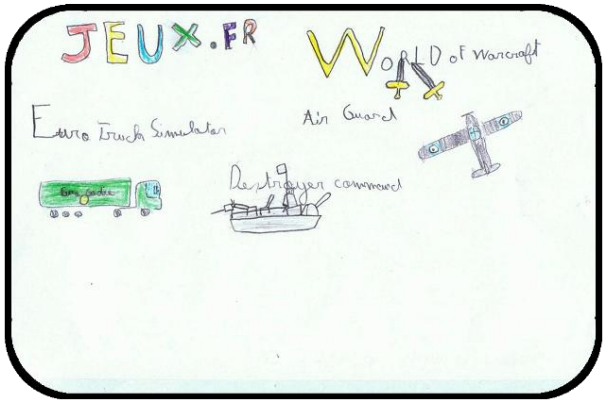
Nous avons également rencontré des collégiens qui pratiquaient une seule activité sur un site d'Internet :



Rémy, garçon, 11 ans

Tout l'entretien avec Rémy portait sur *Google Earth* : « On peut aller voir Mars et la Lune. […] Mars, c'est tout rouge. […] C'est mon père qui m'a fait découvrir ce site, un jour où je voulais savoir où on habitait à Bordeaux, et il m'a montré sur *Google Earth*. […] J'ai cherché l'Australie, l'Amérique. J'ai un papy qui habite en Amérique et on peut voir son bâtiment. J'ai vu aussi la tour Eiffel, on peut la voir en 3D. C'est génial. […] C'est mon père qui m'a fait découvrir et j'ai fait découvrir à mon frère ».

Le cas de notre enquêté Hugues dévoile une autre modalité dans les usages restreints d'Internet : sur différents sites le garçon ne joue qu'à des jeux.



Hugues, garçon, 11 ans

Jeux.fr est le site préféré d'Hugues mais il se rend sur plusieurs autres sites où il peut jouer à des jeux différents. Tout au long de notre entretien avec ce garçon nous avons discuté des jeux : d'aventures avec des camions, des voitures, des avions, des chevaliers et des bateaux.

Usages répartis

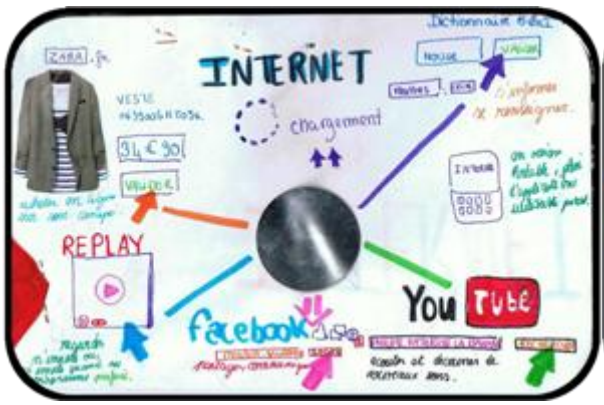
Nous avons remarqué que la grande majorité des préadolescents rencontrés avaient des usages répartis, c'est-à-dire des usages communicationnels à travers lesquels ils construisent aussi leur identité numérique, des usages liés aux activités culturelles et sportives, des usages ludiques et des usages informationnels.



Amélie, fille, 14 ans



Antoine, garçon, 11 ans



Louise, fille, 12 ans



Clément, garçon, 14 ans

Dans ces usages la prédominance de certains sites et dispositifs en ligne (*Facebook*, MSN, *YouTube*, *Deezer*, *Google* et *Wikipédi*) est incontestable. Cela nous apprend que les collégiens préfèrent revisiter et consolider des terrains connus plutôt que tenter l'exploration de nouveaux espaces en ligne, si ce n'est occasionnellement pour une recherche d'information mentionnée durant les entretiens. La tendance à revenir fréquemment sur un petit nombre de sites connus est représentée sur les productions visuelles de notre public:



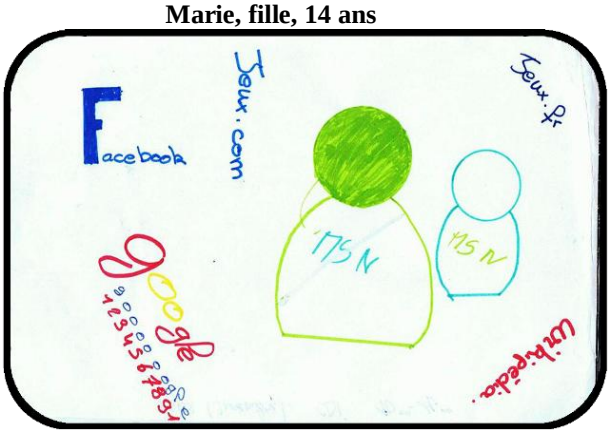
Antoine, garçon, 14 ans



Marie, fille, 14 ans



Marius, garçon, 12 ans



Océane, fille, 13 ans

Cette répartition variée des usages chez les préadolescents pourrait s'expliquer par la nature d'Internet. Les chercheurs précisent que « ni l'ordinateur ni l'internet ne sont des médias, mais plutôt des hypermédias, réunissant les capacités des médias qui les ont précédés (son, image, texte, vidéo), en y ajoutant une capacité d'action sur les modalités de réception comme sur les contenus que ne permettaient pas les précédents »[516]. Devant les différentes formes de contenus proposés, chaque préadolescent choisit des activités et des espaces et forme ses propres habitudes. La multiplication des supports et des sites d'Internet expliquent aussi cette diversité : les préadolescents sont de plus en plus connectés mais de moins en

[516] OCTOBRE Sylvie et al. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française, 2010, p. 39.

moins homogènes dans leurs usages numériques. L'âge et le genre sont aussi des facteurs signifiants.

3.1.2. Usages d'Internet : âge et genre

Usages des petits

Les usages d'Internet des petits collégiens sont majoritairement ludiques mais les jeux pratiqués par les filles et les garçons ne sont pas les mêmes. Ces jeunes internautes communiquent en ligne également. Certaines filles ont des comptes sur *Facebook*. Elles les créent avec leurs parents ou toutes seules en trichant sur leur âge. Mais une grande partie de ces collégiens n'a pas encore l'autorisation de se créer un compte sur *Facebook*. Pour cette raison ils choisissent de communiquer avec leurs amis sur MSN.

Voyons tout d'abord quelques réalisations visuelles de filles âgées de 10-11 ans :



Luna, fille, 11 ans



Inès, fille, 11 ans



Marlène, fille, 12 ans

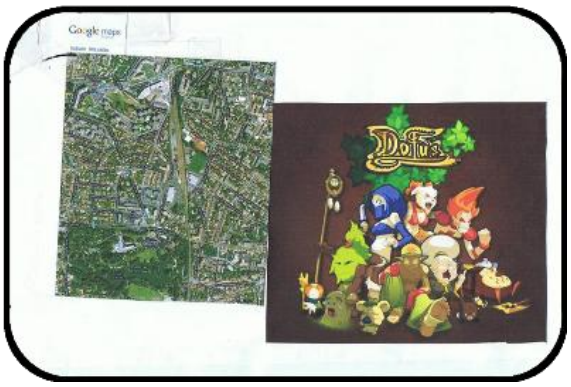


Clotilde, fille, 11 ans

Les différents détails des images ci-dessus nous informent sur la nature des jeux. Inès a collé le logo *Jeux2filles.fr*., site de jeux gratuits destinés aux filles : *Baby Sitting, Madonna, Sirène, Fée, Jardin et jardinage, Poupée, Dora l'Exploratrice*… On y trouve des jeux sur différentes thématiques. Clotilde marque un autre site de jeu « Oh My Dollz » dont le principe

est de créer son propre personnage. Avec un choix de couleur de cheveux et d'yeux, de maquillage, de vêtements, les joueuses personnalisent leurs poupées. Ensuite, elles aménagent les maisons de leurs personnages, pièce par pièce avec une grande variété d'objets proposés. Les petits jeux auxquels les collégiennes jouent sur les sites *Jeux.fr* ou *Prizee.com* figurent également : au centre de son image Luna a dessiné la capture d'écran du jeu « Bubble Trouble ». Les autres détails sur les productions visuelles des collégiennes représentent la recherche des informations non formelles : nous y retrouvons le nom du moteur de recherche *Google*, les images des animaux, les phrases « I love horse », « Dog+ Horse ». En outre, Inès a collé le logo d'un site « Disney Channel » où elle regarde des dessins animés, ainsi que l'image avec l'inscription « manga » pour dire qu'elle lit et regarde des mangas en ligne.

Les usages d'Internet des garçons âgés de 10-11 ans sont illustrés de cette manière :



Jason, garçon, 11 ans



Tristan, garçon, 11 ans



Lucas, garçon, 11 ans



Félix, garçon, 12 ans

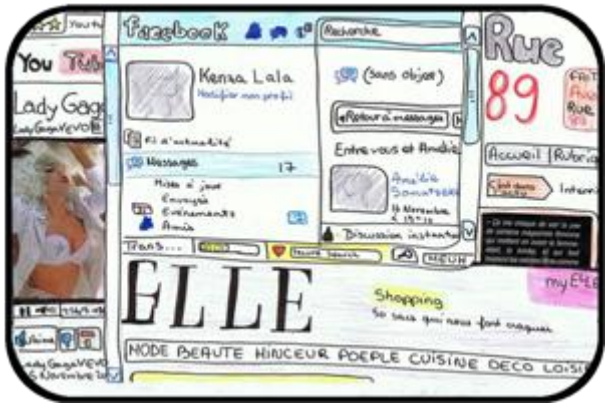
Évidemment, les usages ludiques y dominent. « Dofus », « The Legend of Zelda », « Bobba World », « Spore », sont les noms des jeux marqués par une grande majorité des garçons de cet âge. Le plus souvent représentés sous la forme de logos, ces jeux de rôles, d'aventures et de simulation invitent les jeunes internautes à la recherche et l'exploration, le dialogue, la résolution d'énigmes. Les joueurs y incarnent un ou plusieurs personnages, ils les font évoluer au fil des quêtes. Les garçons étaient nombreux à dessiner ou à coller des captures de cartes pour dire qu'ils vont souvent sur le site de *Google Earth*. Ils y cherchent

des endroits ou des monuments connus (les montagnes de l'Himalaya, la statue de la Liberté, la Tour Eiffel, les Pyramides d'Égypte) ou tout simplement dans la barre de recherche ils tapent leur propre adresse pour voir comment est leur maison, leur rue ou leur cour sur l'écran. Comme chez les filles, MSN est utilisé pour communiquer avec les amis, souvent les mêmes qu'ils côtoient au collège ou durant les activités extrascolaires, ou avec les proches qui habitent dans les autres villes ou pays.

Usages des grands

Avec le passage dans la seconde moitié du collège les usages d'Internet chez les préadolescents s'orientent vers la communication sur les sites des réseaux sociaux, la consommation culturelle, le développement de la création (blogs, vidéos, *fanfictions*) et la recherche des informations non formelles. Selon J. Zaffran, à cette âge « les filles préfèrent rester dans un cadre plus souvent privé (comme la maison) et fermé alors que les garçons ont plutôt tendance à consacrer une partie de leur temps entre eux et sur un espace situé à l'interface entre l'école et la maison »[517]. Nous pouvons observer les traces de ces habitudes dans les usages d'Internet.

Voici comment se présentent les productions visuelles des préadolescentes âgées de 13-14 ans :



Kenza, fille, 13 ans



Hélène, fille, 14 ans

[517] ZAFFRAN Joël. *Les collégiens, l'école et le temps libre.* Paris : Syros, 2000, p. 54.



Marine, fille, 14 ans

Au début des entretiens avec ces collégiennes nous avons découvert qu'elles consultaient très souvent Internet : juste après être rentrées du collège, le soir avant de se coucher et même le matin en se préparant pour l'école. Depuis leurs chambres, et très souvent depuis leurs lits, elles passent la plupart de leur temps en ligne sur *Facebook* : elles y discutent sur les messageries instantanées, répondent aux messages privés, améliorent leurs profils, mettent des photos des vacances et des soirées, des liens vers les chansons qu'elles écoutent en même temps sur *YouTube* ou *Deezer*. Les préadolescentes surfent sur le site et regardent, lisent et analysent les profils des autres, commentent leurs publications. Les filles qui n'ont pas de comptes sur *Facebook* se créent un blog *Skyrock.com*, consultent les blogs des autres. Les collégiennes de 13-14 ans lisent beaucoup de magazines en ligne (dans les réalisations de Kenza et d'Hélène nous voyons les dessins qui indiquent que les filles vont sur *Elle.fr*, comme elles disent, « pour s'informer sur l'actualité féminine »). À cet âge, les préadolescentes sont très intéressées par la mode. Par exemple, notre enquêtée Hélène est très attirée par la marque des chaussures « Dr. Martens » (nous voyons ce type de chaussures sur son image) : elle surfe sur les différents sites, s'informe sur les nouveautés, cherche des « bons plans » pour les acheter. Marine regarde les sites de mode pour découvrir les nouvelles collections des différentes marques de vêtements, elle lit des conseils de stylistes pour apprendre comment choisir les bonnes couleurs, comment les ajuster, comment accorder les chaussures et les accessoires. Les usages médiatiques se développent également chez ces préadolescentes : sur Internet elles lisent les journaux (*Rue89.com*), écoutent la radio (*Virginradio.fr*), et visionnent des séries télévisées.

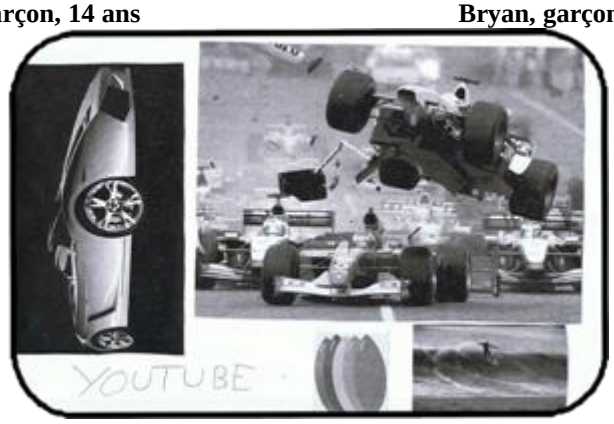
Les garçons du même âge passent différemment leur temps en ligne :



Pierre, garçon, 14 ans



Bryan, garçon, 14 ans



Antoine, garçon, 12 ans

Ils surfent beaucoup moins sur *Facebook* et sont moins intéressés par l'amélioration quotidienne de leur profil sur ce site que les filles. Ils s'en servent pour discuter avec des amis, pour partager des liens ou pour fixer des rendez-vous. Durant les entretiens avec eux, nous avons remarqué qu'ils étaient nombreux à privilégier les rencontres réelles. Notons que la grande majorité des garçons pratiquent des activités sportives. Ils s'intéressent aux films et fréquentent le cinéma. Donc, il n'est pas difficile de constater que les usages d'Internet chez ces préadolescents se construisent dans le prolongement de leurs pratiques sociales, culturelles et sportives qui se redéploient dans le champ numérique. Pierre joue au football et regarde souvent les matchs en ligne, avant de se rendre au cinéma il choisit le film sur Internet. Bryan adore le surf, il visionne les vidéos sur *YouTube*. En outre, il joue à des jeux. Notons que ces jeux sont différents des jeux joués par les jeunes préadolescents que nous avons déjà évoqués : les noms des jeux marqués sur la réalisation visuelle de Bryan sont des types de jeux de tir et de combat. Notre autre enquêté Antoine est passionné par la compétition automobile. Les images collées sur l'écran de l'ordinateur en papier représentent son attachement à ce sport : le garçon regarde les courses en direct, visionne des vidéos de crashs. Durant l'entretien nous découvrons qu'il surfe également : sur Internet le collégien cherche des vidéos intéressantes pour apprendre à surfer et des nouvelles planches à bon prix.

Nous voyons que les usages d'Internet ne sont donc pas uniformes car le public des préadolescents est pluriel : ils varient selon les conditions d'accès, la curiosité individuelle, les centres d'intérêt, les pratiques culturelles, les loisirs, l'âge, le sexe etc. Quant à la « culture jeune », A. Messin prétend qu'elle « ne constitue donc pas le tout de la culture des jeunes, et si les pratiques qualifiées de juvéniles sont partagées par une bonne part d'entre eux, elles se manifestent sous des formes très différentes »[518]. En écoutant les préadolescents parler et en les questionnant, nous avons découvert une multitude de façons de se servir d'Internet. Par la suite nous proposons une analyse minutieuse des usages pour comprendre comment les préadolescents communiquent, construisent leur identité, se divertissent et cherchent des informations en ligne.

3.2. Fonction communicationnelle

« Si tu n'as pas d'Internet, tu n'as pas de vie sociale », - nous a dit Naïchat, collégienne de 13 ans que nous avons questionnée. Dans l'univers des préadolescents d'aujourd'hui les dispositifs sociotechniques en ligne jouent un rôle important. Ils s'insèrent d'une manière massive dans la sphère juvénile et aident à maintenir les liens avec leurs cercles d'amis et de connaissances. Ils y instaurent une vraie « culture de contact »[519]. L'importance d'Internet dans le maintien des liens était fortement soulignée par les collégiens rencontrés. Plusieurs enquêtés nous ont dit qu'ils se sentaient hors sujet quand ils n'avaient pas d'accès à Internet. L'impossibilité de se connecter pour joindre les amis engendre un sentiment de solitude et la crainte de rompre la connexion avec la tribu. Ne pas avoir d'accès à Internet signifie ne pas avoir de vie sociale, ne pas y participer.

[518] MESSIN Audrey. *De l'usage d'Internet à la culture de l'écran*. 15 avril 2005, p. 9. Disponible sur : http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf (Consulté le 17 février 2010).
[519] DUMEZ FEROC Isabelle. Ils bloguent à part… Pratiques juvéniles de production et de réception de l'écrit et de l'image en ligne. In CORROY Laurence et al. *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Clemi, 2008, p. 184.



Pénélope, fille, 12 ans



Anne-Louise, fille, 12 ans

Dans la réalisation visuelle de Pénélope, nous voyons la Terre, les quartes têtes qui symbolisent les continents différents et les mots qui signifient la communication. La préadolescente explique : « Pour moi, Internet c'est communiquer. Ça sert pour dire des choses. D'échanger. Sur des sujets sérieux comme la politique. Ça sert à communiquer avec tous les peuples ». « Comment tu as eu cette idée de dessiner le monde ? », demandons-nous à la préadolescente. La réponse ne peut pas nous laisser indifférent : « J'avais envie de dire que grâce à Internet les gens de partout communiquent, en différentes langues. Afrique, Asie, Amérique. […] J'ai mis des mots en anglais, en langue africaine, en chinois, en allemand. Ces mots, ça veut dire "parler, communiquer, échanger" ».

Sa copine Anne-Louise que nous avons questionné en même temps se sert du dessin de Pénélope et ajoute : « Je suis là [elle montre sur le dessin la France] et ma copine est aux États-Unis [elle montre sur le dessin les États-Unis]. Grâce à Internet on arrive à se communiquer, à parler. C'est bien, je trouve. Il faut pas traverser tout l'océan pour aller la joindre, juste pour dire "Bonjour, comment vas-tu ? Quoi de neuf ?". C'est vraiment pratique ». Une grande image de logo de MSN au centre de la réalisation d'Anne-Louise est aussi signifiante : « Je l'ai fait en gros parce que c'est la communication, et en fait, sur Internet, je vais pratiquement que sur MSN ».



Roxane, fille, 13 ans



Amélie, fille, 12 ans

Dans les réalisations visuelles de ces deux collégiennes la fonction communicationnelle domine sous une forme différente. Ces deux collégiennes passent beaucoup de temps sur *Facebook*. La plupart du temps elles y parlent à des amis. C'est pour cette raison que sur l'écran vide de son ordinateur portable en papier Roxane a refait le site. Dans son discours nous retrouvons les remarques intéressantes qui expriment l'attachement fort au réseau social en ligne : « Mon père dit qu'il allait voir ses amis. Mais comment il faisait ? Moi, pour voir mes amis tout d'abord je vais sur *Facebook* et on fixe le rendez-vous. On se retrouve toujours au même endroit, près de l'église Sacré Cœur, mais on fixe l'heure ». Notons que sur sa réalisation la préadolescente a collé des bulles de discussions avec les messages chiffrés et a précisé que plusieurs personnes y parlent de cette manière. Sa copine Amélie n'a pas manqué de décorer son dessin avec les abréviations et les émoticônes de même style. Voici comment elle s'exprime : « J'ai mis "LOL" parce que c'est un peu notre génération. Il y a tout le monde qui dit ça au moins une fois par jour. "ON SE VOIT LES ENFANTS", c'est pour dire qu'on se voit sur Internet entre nous, entre les amis, les amis proches… […] "GEEK", ce sont nous, ceux qui aiment l'ordinateur, l'écran, la télé, le portable. C'est notre génération qui est tout le temps sur *Facebook*. Génération numérique ». La prédominance de *Facebook* au milieu des préadolescents rencontrés et les différentes formes de la communication qu'y découlent pousse à creuser la dimension sociale de ses usages.

Dans ce chapitre de la thèse nous examinerons la fonction communicationnelle d'Internet pour démontrer qu'il incarne des sentiments et des affects dans la socialisation des préadolescents. Tout d'abord nous nous intéresserons aux anciens et aux nouveaux modes d'échanges en ligne. Ensuite nous aborderons les caractéristiques des dynamiques sociales de nos participants sur le site de *Facebook*. Notre but est d'aborder la relation à l'autre entretenue par les préadolescents *via* différentes plateformes d'échange sur Internet. Nous tenterons de comprendre quelle forme le lien social prend dans ces espaces virtuels et comment les jeunes internautes exploitent les possibilités des différents outils communicationnels pour effectuer des échanges avec leur cercle d'amis et de connaissances.

3.2.1. Entre anciens et nouveaux modes d'échange sur Internet

Selon Adeline Herault et Pierre Molinier, « le choix du média […] constitue […] une manière pour l'usager de façonner la situation de communication et de jouer notamment de

son degré d'engagement dans l'échange »[520]. Dans ce sous-chapitre nous allons étudier trois différents outils de communication en ligne : email, MSN et *Facebook*. En analysant les usages du réseau social en ligne nous allons examiner la posture des jeunes internautes avec un double regard : nous aborderons l'attachement fort de nos enquêtés à ce site Internet et à des activités proposées, mais nous analyserons aussi les récits des collégiens qui n'utilisent pas *Facebook*, pour comprendre les raisons de leur désintéressement ou de leur impossibilité à y accéder.

Email – activité peu pratiquée chez les préadolescents

Il ne fait aucun doute que les préadolescents d'aujourd'hui se détournent de plus en plus de l'usage du courrier. Durant les interviews, nos enquêtés expliquaient qu'ils écrivaient très rarement des mails et que cette activité leur paraissait peu utile et fastidieuse. Les informations que nous avons recueillies sur le terrain reflètent le désintéressement de notre public envers les échanges à travers des courriers électroniques. Soulignons qu'il y avait très peu de collégiens (13 personnes seulement) qui ont représenté les usages du mail dans leurs dessins et collages. Quelles sont les expériences des collégiens questionnés liées à l'usage du courrier électronique ? Pourquoi la plupart des jeunes internautes ne se servent pas des mails ? Et pour ceux qui en écrivent, que représente cette activité ?

La spontanéité et l'immédiateté assurées par les autres dispositifs numériques expliquent la distance des préadolescents vis-à-vis des mails. Écrire et envoyer des lettres électroniques n'a pas la faveur des jeunes internautes.

> *L : Des emails pas trop parce que j'ai Facebook. C'est plus immédiat.*
> *A : Des fois quand on pose une question, on a envie d'avoir la réponse tout de suite alors qu'email... Il faudrait attendre ! […] On n'est pas patient, on n'aime pas attendre.*
>
> ***Axelle et Luna, filles, 11 ans***

> *I : Des amis vous écrivent des emails ?*
> *R : Non, parce qu'on a la messagerie instantanée... C'est mieux! On n'aime pas attendre... On s'imagine des choses. Les mails, j'en envoie pas et j'en reçois pas. On parle en direct. Sur MSN, sur Facebook.*
>
> ***Rachel, fille, 14 ans***

En décrivant les caractéristiques de la communication sociale via Internet, Adeline Hérault et Pierre Molinier soulignent que la fréquence des échanges est « néanmoins toujours un élément constitutif de la communication et des sentiments qu'elle procure, que l'attente peut exacerber »[521]. Les chercheurs se basent sur un exemple de mail et expliquent les différentes attitudes des utilisateurs : « l'un peut attendre une réponse à son message dans la

[520] HERAULT Adeline et MOLINIER Pierre. Les caractéristiques de la communication sociale via Internet. In *EMPHAN*, 2009, n° 76, p. 19.
[521] HÉRAULT Adeline et MOLINIER Pierre. *Op. Cit.*, p. 15.

journée qui suit, quand l'autre ne répondra qu'au bout d'une semaine ou d'un mois, et inversement, celui qui reçoit régulièrement des messages dans le cadre d'une relation qu'il aurait voulue occasionnelle peut se sentir contraint et pris d'assaut par son interlocuteur »[522]. Dans leurs discours nos participants soulignent l'importance de l'instantanéité dans les échanges qu'ils effectuent sur Internet. Leurs expressions (« quand on pose une question, on a envie d'avoir la réponse tout de suite », « On n'est pas patient, on n'aime pas attendre », « On s'imagine des choses ») révèlent une caractéristique inhérente à la génération actuelle : une forte envie de communiquer incessamment et instantanément. Les échanges *via* mail demandent du temps pour la production et la réception des messages. Comme le précisent A. Hérault et P. Molinier, la communication à travers le courrier électronique acquiert un caractère « asynchrone » irréductible[523] qui n'est pas privilégié par le public des jeunes internautes habitué à recevoir rapidement des signes de reconnaissance de ses interlocuteurs.

Durant les interviews la plupart des préadolescents disaient qu'ils avaient une adresse mail. En expliquant la nature des activités pratiquées sur Internet pendant les cours de technologie, Rachel nous a confirmé cette constatation :

> *Hier, par exemple, on était sur laposte.fr et il fallait créer le compte et l'adresse email. Mais on avait déjà tous nos adresses emails. Donc on l'a fait juste pour valider la compétence, montrer qu'on sait s'en servir.*
>
> ***Rachel, fille, 13 ans***

Les préadolescents savent créer des boites mail. Ils savent comment il faut composer et envoyer des lettres électroniques mais reconnaissent qu'ils le font rarement. Voyons quelques exemples concrets pour mieux comprendre dans quels cas les jeunes internautes questionnés se servent du courrier électronique.

Benoît Lelong remarque que « contrairement à d'autres dispositifs comme le chat ou les forums, le mail ne génère pas de nouveaux correspondants. L'outil seul ne propose pas de listes d'adresses électroniques et n'organise pas de rencontres entre inconnus »[524]. Dans son étude longitudinale[525] sur l'appropriation d'Internet au domicile et l'utilisation de mails à des fins sociales, le chercheur a remarqué que les premiers échanges *via* le courrier électronique

---

[522] *Ibid.*

[523] A. Hérault et P. Molinier précisent que la communication à travers les autres dispositifs sociotechniques sur Internet, par exemple la messagerie instantanée ou le chat, est « synchrone » parce que la présence simultanée des communicateurs est nécessaire pour instaurer l'échange.

[524] LELONG Benoît. Équiper le lien, garder la connexion : civilités et temporalités du courrier électronique. In *Flux*, 2004/4, n° 58, p. 46.

[525] L'étude réalisée à la fin des années 1990 auprès d'un public très hétérogène d'hommes et de femmes aux profils sociodémographiques très variés : toutes les classes d'âge et tous les profils sociaux étaient représentés. L'enquête était menée en deux temps : deux séries de trente entretiens semi-directifs ont été réalisées, la première quatre mois et la seconde un an après l'installation d'Internet.

se font avec les réseaux de proches. Il a constaté également que dans le temps les échanges avec ces personnes acquièrent un caractère durable alors que la communication *via* mail avec d'autres personnes devient plutôt occasionnelle. L'utilisation du mail par nos enquêtés est de même nature. Les jeunes internautes utilisent le mail surtout pour la correspondance avec les membres de famille et les personnes proches qui habitent loin :

A : J'écris à ma famille surtout. Une fois par mois, quand je peux me connecter.
I : Tu reçois des réponses ?
A : Oui. Ils m'envoient aussi des photos. Là, je vais aller en Allemagne, je vais faire des photos et je vais les envoyer à ma famille qui habite un peu partout en France. Je les vois qu'une fois par an donc c'est bien pratique l'email.

Aurore, fille, 11 ans

Par mail, c'est ma mère qui envoie les messages à mon oncle. Il nous écrit aussi et ma mère me demande de lui répondre. Et je réponds. On écrit ensemble.

Valériane, fille, 11 ans

A : Ca c'est un symbole d'email.
I : Tu reçois beaucoup d'emails ?
A : Pas beaucoup.
I : Et tu écris toi-même ?
A : Pas trop, j'écris à ma famille un peu.
I : A des amis ?
A : Ah non, les amis c'est sur Facebook.

Antoine, garçon, 14 ans

I : Tu as une adresse mail ?
P : Oui. J'écris à ma famille, à mes proches qui sont loin. Je transmets des nouvelles à mes parents. Aux copains je parle en direct. Sur MSN.

Pablo, garçon, 12 ans

Les préadolescents écrivent des mails à leurs cousins, cousines, tantes ou oncles. Ils leur envoient des photos, demandent de leurs nouvelles. Ces mails sont occasionnels mais pour certains d'entre eux c'est un moyen pratique pour garder le lien avec des personnes proches qu'ils voient rarement (« Je les vois qu'une fois par an donc c'est bien pratique l'email »). Valériane raconte que c'est avec sa maman qu'elle écrit des mails à son oncle, parfois à la demande de sa mère elle répond seule à des messages. Nous pouvons donc découvrir que dans certains cas la rédaction des mails à des personnes proches réunit la famille devant l'écran de l'ordinateur. Quand il s'agit des mails, nous remarquons que les collégiens sont aussi plus ouverts : ils partagent avec leurs parents le contenu des messages reçus (« Je transmets des nouvelles à mes parents »).

Si la plupart des collégiens utilisent des dispositifs qui favorisent la communication instantanée, certains d'entre eux écrivent des mails aux amis habitant loin. Citons quelques préadolescents chez lesquels les échanges avec des amis se font par courrier électronique :

Mon père est marocain, toute la famille de mon père, ma grand-mère sont au Maroc. Et donc ce sont mes amis de là-bas, j'y vais en été, pendant les vacances... Je leur ai demandé de donner leurs adresses email et comme ça on se parle.

Sophia, fille, 12 ans

M : […] Puis aussi l'année dernière on avait des correspondants. Mes parents aimaient bien regarder avec moi.
I : Tu as eu des correspondants ? Tu continues jusqu'à maintenant cette correspondance ?
M : Non, c'était juste l'année dernière. […]
I : Des correspondants d'où ?
M : De Roumanie.

Maud, fille, 13 ans

Sophia écrit des mails à ses amis marocains qu'elle a rencontrés en visitant sa famille au Maroc. Maud nous dévoile un autre type d'échanges qui se font de nos jours par mail – la correspondance avec des personnes étrangères et francophones du même âge. Si auparavant les relations entre les collèges francophones étaient maintenues par les lettres que les collégiens écrivaient durant les cours et les envoyaient ensemble dans une grande enveloppe adressée à toute la classe, aujourd'hui ce genre de correspondance se fait individuellement par le biais des lettres électroniques. Maud, elle aussi, lisait ensemble avec ses parents les lettres de sa correspondante roumaine (« Mes parents aimaient bien regarder avec moi ») ce qui montre la nature du contenu des échanges que les préadolescents sont prêts à partager avec les membres de la famille.

B. Lelong prétend : « Répondre favorablement à une proposition communicationnelle est un signe donné à autrui de l'importance qu'on lui accorde. En revanche, se dérober durablement témoigne d'un désintérêt pour le lien en jeu dans l'interaction »[526]. Dans les discours des jeunes internautes questionnés nous retrouvons les remarques qui rejoignent les idées dévoilées dans la citation précédente. Pour la rédaction de mails il faut consacrer du temps, trouver des sujets intéressants, les bons mots pour répondre aux questions de l'autre. Les dispositifs sociotechniques qui anticipent le rapport immédiat ont plus de faveur chez le public des jeunes internautes : en milieu juvénile l'importance que l'on attribue à l'autre dans l'acte de communication *via* Internet est mesurée par la rapidité des réponses.

J'envoyais des emails surtout auparavant mais comme maintenant tout le monde a Facebook ou MSN. C'est plus rapide ! Il faut pas attendre autant.

Luna, fille, 11 ans

Et avec les amis, j'utilise pas mail, c'est sur Facebook.

Andrei, garçon, 13ans

I : Tu as un email ?
B : Oui, mais je m'en sers pas. J'utilise Facebook. Pour moi, Facebook c'est mieux que les autres.
I : Pourquoi c'est mieux ?
B : Il faut pas réfléchir comment répondre.

Bahia, fille, 13 ans

Contrairement au courrier électronique, un message envoyé par MSN ou *Facebook* est susceptible de parvenir immédiatement à son destinataire (car le plus souvent les jeunes

[526] LELONG Benoît. *Op. Cit.*, p. 46.

internautes parlent à des personnes connectées) et de susciter la réponse dans les instants qui suivent. Le rythme de l'échange est immédiat (« Il faut pas attendre autant ») et la rédaction du message ne demande pas d'effort (« Il faut pas réfléchir comment répondre »). Il s'agit là du caractère moins normé de l'écriture électronique : « On peut se permettre plus facilement des fautes d'orthographe, des abréviations, des formules plus ramassées, un ton plus informel, un texte plus court »[527]. Pour ces raisons les jeunes internautes favorisent la messagerie instantanée pour communiquer avec leurs amis, alors que le mail reste un outil utilisé pour transmettre des nouvelles à des personnes proches de la famille et des amis un peu lointains avec lesquelles les ajustements temporels sont moins évidents.

Ensuite, avec les correspondants géographiquement proches, les formes communicationnelles *via* mail sont tout autres. Très souvent le courrier électronique remplace les cartes d'invitation d'anniversaire ou d'autres événements et facilite l'organisation des rencontres :

> *I : Et qu'est-ce que vous racontez dans les emails ?*
> *J : C'est pour faire des invitations.*
> *I : Invitation pour l'anniversaire ?*
> *J : Oui, on écrit où il faut venir, à quelle heure. On dit ce qu'il faut apporter. Parfois j'attache une image. Quelque chose de sympa.*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

Quand il s'agit d'une fête, les préadolescents envoient des mails à des copains. Le courrier électronique se substitue aux cartes d'invitation traditionnelles et aux appels téléphoniques. Il suffit de connaître les adresses mail, de taper le message et en un seul clic de transmettre à tout le monde des faire-part électroniques. Envoyer un message unique à de multiples destinataires permet d'économiser du temps et de faciliter la tâche d'organisation d'une fête. Ces lettres sont courtes, informatives (« on écrit où il faut venir, à quelle heure. On dit ce qu'il faut apporter »), parfois elles sont accompagnées par une image en pièce jointe.

Au moment où les préadolescents questionnés s'exprimaient sur l'utilisation du courrier électronique nous avons pu leur demander ce qu'ils pensaient sur le courrier postal traditionnel. Les collégiens écrivaient-ils de temps en temps des lettres sur papier ? Que pensaient-ils de cette forme d'échange ?

> *L : Et par la poste normale tu paies l'enveloppe ! Timbre ! Carte postale ! Il faut attendre que le facteur passe à la boite aux lettres, qu'il prenne les lettres, qu'il ramène à l'agence pour vérifier, qu'il reprenne, qu'il la poste... Oh la la... L'autre, il écrit, il répond, il apporte à la poste, etc. Alors que sur Facebook, tu es là, tu écris : « Est-ce que ça te dirait qu'on se voie ? » et ben... Sur la lettre tu vas pas mettre « est-ce qu'on peut se voir dans deux mois ? ».*
> *A : On n'est pas patient, on n'aime pas attendre.*
>
> ***Axelle et Luna, filles, 11 ans***

[527] LELONG Benoît. *Idem*., p. 47.

Luna explique en détails tout le processus d'envoi d'une lettre traditionnelle qui demande des ressources financières (enveloppe, timbre, carte postale) mais aussi du temps. Elle fournit un exemple de sujet, fixation d'un rendez-vous, et explique l'inefficacité de la lettre sur papier dans cette sorte d'échange. Une grande souplesse et un moindre effort assurés par les nouveaux dispositifs sociotechniques sur Internet expliquent la défaveur de la lettre traditionnelle en milieu juvénile. Nous pouvons prétendre que la rapidité est davantage valorisée que la qualité d'interaction relationnelle. L'envoi des lettres traditionnelles reste une activité peu pratiquée.

Ce sont les cartes postales, cartes d'invitations ou d'anniversaire qui sont envoyées épisodiquement aux autres :

Lé : J'envoie des cartes postales seulement quand je suis en vacances.
L : Et les cartes d'invitation aux anniversaires.

Léa et Luna, filles, 11 ans

I : Donc, vous n'écrivez pas des lettres en papier non plus ?
R : Les lettres en papier ? Non, j'en envoie pas. Je reçois parfois des cartes d'anniversaire.

Rachel, fille, 14 ans

Nous voulons citer aussi quelques avis qui révèlent les avantages de la lettre traditionnelle et de la poste en général :

L'email c'est bien mais c'est moins joli qu'en papier. Je préfère avoir une lettre qu'un email.

Julie, fille, 11 ans

I : C'est mieux que la poste ?
A : Des fois la poste c'est mieux parce que quand tu veux envoyer un colis, tu peux pas l'envoyer par email. C'est mieux la poste. On peut pas mettre un cadeau dans un email.

Aurore, fille, 11 ans

Julie parle de l'intimité du lien et de la qualité des échanges. Elle reconnait l'utilité du mail mais en même temps elle prétend que les émotions après avoir eu la lettre traditionnelle et la lettre électronique sont complètement différentes. Sur la lettre en papier on peut voir le soin apporté par celui qui l'écrit : choix du papier, de l'encre, de l'enveloppe, du timbre, mise en page, écriture de l'expéditeur etc. Le mail n'a pas la même structure, ni les mêmes moyens expressifs, souvent le contexte non plus n'est pas le même. L'aspect matériel est absent dans le courrier électronique ce qui engendre la remarque suivante de Julie : « c'est moins joli qu'en papier ». Aurore note l'autre aspect important : il est impossible d'envoyer un colis ou un paquet par mail alors que dans une enveloppe on peut ajouter un petit cadeau. Donc, nous découvrons que les préadolescents favorisent les moyens électroniques rapides de communication. Ils parlent de la lenteur et du coût comme des facteurs les plus faibles du courrier postal. Mais certains d'entre eux relèvent les avantages de ce mode d'interaction relationnelle.

Revenons sur l'utilisation du mail en milieu juvénile. Durant les entretiens les collégiens ont évoqué les chaînes de lettres qui circulent par mail. Par sa simplicité et sa rapidité, Internet permet la diffusion massive des lettres-chaînes. Ces lettres amplement abordées par Emmanuel Taieb[528] et Florian Dauphin[529] ont pour but d'inciter à diffuser le message à un plus grand nombre de contacts du carnet d'adresses de l'internaute et de le culpabiliser en utilisant les formules affectives s'il ne le renvoie pas à son tour. Dans les travaux de recherche ces lettres sont comparées à des rumeurs traditionnelles. Pour cette raison elles acquièrent le nom de « rumeurs électroniques » ou de « e-rumeurs ». Les chercheurs prétendent que ces chaînes de lettres gardent les mêmes thématiques et les mêmes structures que des rumeurs de bouche-à-oreille : « l'abondance des rumeurs circulant sur Internet, qui symbolise l'outil de l'homme moderne, souligne à la fois le caractère archaïque de la pensée mais aussi celui de l'utilisation des technologies dans nos sociétés postmodernes »[530]. Il existe plusieurs formes[531] de rumeurs électroniques. En analysant les discours de préadolescents nous voyons que les jeunes internautes sont confrontés à des messages de différents contenus.

L : […] Je reçois des lettres en chaine.
M : C'est tout le temps des chaines des lettres.
L : Des lettres que tu dois envoyer à 15 personnes. Des histoires. Parfois horribles.
M : Voilà !
L : Moi, je supprime.
M : Moi, maintenant je lis plus. Avant je lisais mais c'est tout le temps la même chose donc je supprime sans lire. […] Auparavant je trouvais ça marrant... Mais vraiment toutes ces lettres sont pareilles. C'étaient pas les mêmes paroles mais c'était la même chose comme le fond. Donc, je supprime maintenant.

Loriane et Maud, filles, 13 ans

F : Il y a des emails fous, les gens s'amusent à les envoyer... On reçoit 20 fois le même mail.
A : Oui, « Si vous envoyez 20 fois vous allez recevoir un bisou, si vous envoyez 50 fois vous allez avoir un cadeau et si vous la renvoyez 100 fois vous allez avoir la vie éternelle ! »
F : Oui, par exemple, tu viens, tu vois 20 messages, et que deux messages sont de tes copains. Les autres sont des banalités, des trucs comme ça ! « Si vous n'envoyez pas ce message à tous vos contacts avant 22h, vous aurez la malédiction et si vous les envoyez vous allez avoir l'amour éternel ! »

Félix, 12 ans, et Arthur, 13 ans, garçons

En parlant des chaînes électroniques (dans le cas de Félix et d'Arthur il s'agit des chaînes de bonne ou mauvaise fortune) les préadolescents évoquent quelques aspects

[528] TAIEB Emmanuel. Persistance de la rumeur. Sociologie des rumeurs électroniques. In *Réseaux*, 2001/2, n° 106, p. 231-271.
[529] DAUPHIN Florian. Rumeurs électroniques : synergie entre technologie et archaïsme. In *Sociétés*, 2002/2, n° 76, p. 86.
[530] *Ibid.*
[531] La typologie des rumeurs électroniques dans les travaux de Tiaeb et de Dauphin est un peu différente. En se basant sur la cause de rumeur Tiaeb distingue les types suivants : messages alertant de la présence dans le courrier d'un virus informatique ; lettres ou chaînes « magiques » ; rumeurs proprement dites et légendes urbaines classiques ; histoires de « morts absurdes ». Dauphin parle des chaînes électroniques (chaînes de solidarité, chaînes induisant une morale ou une philosophie de la vie, chaînes de gains, chaînes de bonne ou mauvaise fortune), des rumeurs d'alerte aux virus informatiques et des rumeurs classiques et légendes urbaines.

signifiants. Tout d'abord ils relèvent la profusion de messages qui circulent sur Internet (« tu viens, tu vois 20 messages, et que deux messages sont de tes copains »). Ensuite les jeunes internautes parlent du contenu répétitif et assimilable de ces lettres (« On reçoit 20 fois le même mail », « mais c'est tout le temps la même chose », « C'étaient pas les mêmes paroles mais c'était la même chose comme le fond »). Enfin des collégiens expriment leur conscience sur le fond de ce genre de messages : Arthur et Félix se moquent des lettres qui promettent « la vie éternelle », « la malédiction » ou « l'amour éternel » ce qui montre que les garçons sont capables de comprendre le but de ces messages (« Les autres sont des banalités, des trucs comme ça ! »). Ces remarques montrent que les préadolescents considèrent ces mails comme des mails sans intérêt. Ils sont moins attentifs aux messages avec un tel contenu : Maud reconnait qu'avant elle lisait ces lettres (« Auparavant je trouvais ça marrant ») mais maintenant elle les supprime sans les lire.

Les messages d'alerte aux virus informatiques ont été aussi mentionnés par nos participants. Voici un exemple :

> *Parfois il y a des messages comme ça : « Ça peut être un virus le plus dévastateur du monde ! Effacez-le de votre ordinateur ! ».*
>
> ***Ercut, garçon, 13 ans***

Il existe de nombreuses variantes des messages d'alerte aux virus. Ercut parle de message où on prévient l'utilisateur de l'existence d'actes de piraterie, on indique la conduite à tenir : on demande de supprimer un programme qui existe déjà sur l'ordinateur. Les collégiens notent qu'avec certains mails il faut être extrêmement méfiant et effacer tout de suite de la boîte mail. Nos enquêtés partagent leurs propres expériences engendrées par la curiosité qui pousse à ouvrir ces mails et à cliquer sur les liens qui se trouvent dessus :

> *Il y a des emails bizarres, il faut pas les ouvrir parce qu'après il y a un virus qui arrive.*
>
> ***Alexia, fille, 12 ans***

> *Une fois dans le mail j'ai eu « Bonjour, je m'appelle Jean Le Blanc etc. ». Il faut jamais le faire… J'ai ouvert et cliqué deux fois… et plus tard ça s'est mis tout en noir, l'ordinateur s'est éteint... J'ai rallumé et c'était marqué « virus », « virus », « crabe virtuel ». Et le résultat, on a pris un nouvel ordinateur parce que l'autre est pourri à cause de virus que j'ai attrapé.*
>
> ***Félix, 12 ans, garçon***

Félix raconte qu'un jour il a reçu un mail qui a infecté son ordinateur. Le préadolescent l'a trouvé très crédible. Il l'a ouvert sans hésitations mais l'ordinateur s'est éteint tout de suite. Il était impossible de l'allumer et de l'utiliser comme auparavant. Le garçon dit qu'à cause de cet accident la famille a dû acheter un nouvel ordinateur. Félix ressent jusqu'à maintenant la culpabilité et dit qu'aujourd'hui il est plus méfiant avec des mails pareils (« Il faut jamais le faire »).

Durant les interviews les préadolescents ont indiqué aussi les chaînes de gains :

Y : Des fois ils mettent aussi : « Bravo, vous êtes le 100ème visiteur ! Pour récompenser votre fidélité… » Mais c'est un mensonge ! Et après ils vont demander de donner le numéro de la carte crédit ! Il faut vite les effacer.
Im : Moi, j'ai essayé ! C'était « Cliquez, vous allez gagner 10 000 euros ! » et après ils m'ont dit de cliquer encore et encore etc. Au bout d'un moment j'ai arrêté, j'ai eu peur.

Yasmine, fille, et Imad, garçon, 12 ans

Ces messages ont pour but d'obtenir des informations personnelles, par exemple le numéro de la carte bancaire. On y promet de donner de l'argent si on clique sur les liens affichés dessus ou si on fait circuler le message, si on la transmet aux autres personnes. Les préadolescents sont curieux : Imad avoue qu'il a cliqué sur le lien dans le mail qui propose de gagner 10 000 euros. Mais en même temps ils sont prudents aussi : « Au bout d'un moment j'ai arrêté, j'ai eu peur ». Yasmine juge plus rapidement ces mails : « Mais c'est un mensonge ! » et note que la meilleure solution est de les supprimer tout de suite.

Parmi ces lettres-chaînes le contenu de certains messages peut être surprenant. Amélie et Marie parlent des mails où on propose de se rencontrer :

I : Parfois des emails dangereux arrivent dans nos boites…
A : Oui ! Des emails comme ça : « Ah, ça fait longtemps que je t'ai pas vu ! Viens me voir ».
I : Et vous faites quoi dans ce cas là ?
M : On supprime tout de suite. En fait, des adresses que je connais pas je supprime tout de suite.

Amélie et Marie, filles, 14 ans

Nous découvrons que les préadolescents sont confrontés aux messages dangereux mais expriment une position tenace : « des adresses que je connais pas je supprime tout de suite ».

Les messages publicitaires sont aussi très fréquents dans les boîtes de courrier électronique des préadolescents. Voyons ce qu'ils font avec ces mails :

I : Et vous recevez souvent des emails ?
E : Ce sont que des publicités chez moi... Je les efface. C'est n'importe quoi.

Emma, fille, 11 ans

Oui. Mais ça dépend. Il y a beaucoup de pubs aussi. Ils invitent d'aller sur un site. Dans ma boite email il y a « courriels indésirables », donc les pubs sont tous là ! Donc là, on supprime tout sans lire. Ça sert à rien. Je consulte pas.

Marie, fille, 14 ans

I : Vous regardez un peu des sites de mode sur Internet ?
A : Oui. Avant de faire des courses je regarde des nouvelles collections un peu. Mais c'est surtout par mail maintenant. Dans les boutiques on donne notre adresse email et ils envoient des emails, des informations.

Amélie, fille, 14 ans

J'ai beaucoup de mails publicitaires. Je les regarde et je les supprime. Une fois j'ai reçu un email pour des émoticônes. J'ai montré à mon père mais on s'est mis d'accord... parce qu'il fallait donner des informations sur nous. On voulait pas donner et on s'est dit que c'est pas grave !

Julie, fille, 11 ans

Emma reconnait que dans sa boîte mail elle reçoit que des messages publicitaires. La préadolescente les supprime sans les lire. Marie précise qu'elle retrouve tous les mails publicitaires parmi les « courriels indésirables » ce qui marque leur statut sans importance. Elle ne consulte pas ces mails et exprime son regard critique « Ça sert à rien ». Quand il s'agit de la mode, nos interviewées sont plus bienveillantes avec des mails publicitaires. Prenons le cas d'Amélie. Elle est abonnée à des newsletters des magasins qu'elle fréquente et reçoit souvent des lettres électroniques qui présentent de nouvelles collections. Avant de se rendre au magasin la collégienne les consulte, clique sur les liens proposés qui amènent sur le site de la marque. L'autre préadolescente, Julie, âgée de 11 ans, avoue qu'avant de supprimer les mails publicitaires, elle les lit. Parfois elle est intéressée par des produits et des services proposés. Dans ces cas là, elle préfère montrer le mail à son père et décider ensemble si la proposition est profitable. Nous retrouvons dans son récit un exemple concret : Julie était intéressée par le mail qui en échange d'informations personnelles suggérait d'offrir des émoticônes gratuites mais la collégienne après avoir parlé avec son père a décidé de ne pas réagir à ce mail (« On voulait pas donner et on s'est dit que c'est pas grave ! »).

D'autre part, les préadolescents se servent d'email pour la création de comptes sur les différents sites d'Internet :

> *Pour des jeux en ligne, il faut avoir l'adresse email, donc, on utilise adresse d'email pour ça. Pour Facebook aussi. MSN. Il faut aller sur la boîte email, la boîte de réception pour confirmer.*
>
> ***Pablo et Milan, garçons, 12 ans***

> *Email, c'est pour pouvoir m'inscrire sur Facebook et YouTube.*
>
> ***Andrei, garçon, 13ans***

Pablo, Milan et Andrei énumèrent les sites (jeux en ligne, *Facebook*, *YouTube*, MSN) sur lesquels pour pouvoir s'inscrire il est nécessaire d'indiquer une adresse mail. Après l'inscription, le message électronique arrive dans la boîte mail avec le lien sur lequel on a besoin de cliquer pour confirmer la création du compte et pour commencer à surfer sur le site. C'est une raison importante pour laquelle la plupart des collégiens se crée des boîtes mail.

D'autres garçons nous ont raconté que sur des sites d'achat et de vente, par exemple sur *ebay.fr*, les utilisateurs marquent leurs adresses mails. Pour se renseigner sur les objets en vente nos enquêtés envoient des mails. Le courrier électronique est utilisé aussi par les préadolescents-vendeurs pour communiquer avec des acheteurs potentiels :

> *Parfois les gars qui vendent des choses mettent une photo que l'éditeur a mise à la sortie d'un jeu. C'est bien sympa mais on voit pas comment maintenant est la boîte et le CD, dans son vrai état… Généralement, j'envoie des emails pour m'assurer, pour demander si jamais il y a un problème est-ce que je pourrai leur renvoyer le CD, est-ce que ça sera remboursé. Je fais par mail les trucs comme ça.*
>
> ***Simon, garçon, 13 ans***

Puis aussi sur un autre site je vends des objets. Quand je vends, je mets mon adresse-email pour qu'ils me contactent, qu'ils m'envoient des emails. Je contacte les acheteurs par mail.

Andrei, garçon, 13ans

Nous voyons que dans les cas présents pour préciser certains détails la proximité spatiale n'est plus toujours une nécessité. Les préadolescents échangent *via* mail, ils demandent plus d'informations sur le produit en vente, fixent le prix, les conditions de remboursement, le lieu de rencontre etc. Le mail facilite la mise en relations entre vendeurs et acheteurs, aide à organiser l'acte de l'achat. Nous voulons remarquer que ce sont majoritairement des garçons qui se sont exprimés sur ce genre d'échanges par courrier électronique.

Nous venons de voir que la liste des usages du mail signalés par nos enquêtés n'est pas très longue. Tout d'abord il s'agit de la correspondance avec la famille, parfois des amis proches qui sont loin. Les préadolescents écrivent des mails pour demander des nouvelles, envoyer des photos ou des images. Ils envoient par mail aussi des cartes d'invitation d'anniversaire. Dans la plupart des cas le mail est utilisé pour confirmer la création de comptes sur différents sites d'Internet. Les messages publicitaires sont souvent ignorés. C'est seulement les préadolescentes qui sont attirées par les newsletters de la mode. Nous avons pu constater que plusieurs sortes de lettres-chaînes arrivent dans les boites mails des préadolescents mais elles sont rapidement supprimées : les jeunes internautes sont capables d'énumérer les difficultés qui peuvent causer l'ouverture ou la transmission de ces « rumeurs électroniques ». Les collégiens se servent de courrier électronique pour se renseigner sur les objets en vente. Pour finir, nous pouvons prétendre que le mail reste un outil plutôt formel utilisé pour informer et s'informer. Pour nos enquêtés la rapidité des réponses et l'effet de coprésence à distance sont cruciaux dans les échanges *via* Internet. Pour cette raison les dispositifs qui favorisent l'instantanéité de la communication sont les plus appréciés.

MSN – communiquer avec les plus proches

La prédilection pour les formes de communication synchrones qui permettent d'échanger avec les pairs à travers des modes informels et ludiques nous amène à l'analyse des usages de la messagerie instantanée, représentée dans 63 réalisations de collégiens rencontrés. L'engouement des publics jeunes pour cet outil s'explique par son caractère simultané : les jeunes internautes se connectent sur MSN, échangent et s'amusent avec leurs amis. C'est un *passe-temps* qui, selon Pascal Lardellier, permet d'exprimer et d'expérimenter

la parole sur autrui. Le chercheur note : « Cette messagerie leur offre une polyvalence technique et une plasticité relationnelle incroyable, garante de son succès. Permettant de mixer espace public et intimité, c'est une agora qui autorise tous les apartés »[532].

Durant les interviews avec notre public nous avons pu remarquer que l'utilisation de MSN a tendance à diminuer chez le public des préadolescents. C'est *Facebook* qui est en concurrence directe avec MSN. Il s'implante rapidement en milieu juvénile, propose des fonctionnalités supplémentaires, plus attrayantes et remplace les dispositifs communicationnels précédents. Nous constatons qu'aujourd'hui l'étude des usages de MSN par les collégiens permet de distinguer deux profils d'usagers. Tout d'abord, ce sont les plus jeunes qui se servent de MSN. La plupart d'entre eux n'ont pas encore l'autorisation des parents pour créer un compte *Facebook* et ils se contentent de contacter leurs amis par MSN. Ici il faut mentionner également les utilisateurs qui volontairement refusent de rejoindre la communauté de *facebookeurs* et continuent à échanger sur MSN. Et ensuite, ce sont les internautes qui échangent parallèlement sur plusieurs espaces de communication virtuelle. Ces cas permettent d'observer l'entrelacement des dispositifs sociotechniques : les préadolescents rejoignent les nouveaux espaces de communication en ligne mais en même temps ils continuent à discuter sur MSN. Dans ce sous-chapitre nous allons évoquer la nature des échanges sur MSN et les fonctionnalités de cet outil qui, avec l'arrivée des nouveaux modes d'interaction électronique, sont toujours appréciés par les préadolescents.

En se basant sur les textes de Rodney H. Jones, Jérôme Denis et Christian Licoppe, Julie Denouël-Granjon, chercheuse en sciences du langage, dans sa thèse portant sur les interactions médiatisées en messagerie instantanée (MI) note qu'à travers ce dispositif, « les usagers s'orientent avant tout vers le maintien du lien social en créant un *continuum* entre la rencontre en face-à-face et la rencontre à distance »[533]. Les jeunes internautes que nous avons rencontrés ont relevé cet aspect dans leurs images et leurs discours :

> *Je l'ai fait en gros cette image parce que c'est la communication, et en fait... Sur Internet, je vais pratiquement que sur MSN. […] Je vais beaucoup sur MSN pour discuter avec mes amis de primaire. […]Je suis là (en France) et ma copine est aux États-Unis, donc on arrive à se communiquer, à parler... C'est bien, je trouve. Il faut pas traverser tout l'océan pour aller la joindre juste pour dire « Bonjour, comment vas-tu ? ». C'est pratique MSN.*
>
> ***Anne-Louise, fille, 12 ans***

[532] LARDELLIER Pascal. *La pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006, p. 123.
[533] DENOUËL-GRANJON Julie. *Les interactions médiatisées en messagerie instantanée. Organisation située des ressources sociotechniques pour une coprésence à distance* [thèse]. Université Paul-Valéry Montpellier III, 2008, p. 39.

Je pense que sans Internet et particulièrement sans MSN certaines de mes relations avec des gens ne seraient pas les mêmes. Avec mes potes.

Maxime, garçon, 14 ans

La réalisation d'Anne-Louise décèle l'importance qu'elle attribue à la messagerie instantanée. Le logo de MSN qui occupe la place majeure et centrale dans son image a du sens, il est accompagné par les paroles suivantes : « Sur Internet, je vais pratiquement que sur MSN ». La préadolescente communique avec ses amis de primaire qu'elle ne voit pas souvent, elle contacte aussi son amie proche qui réside aux États-Unis. Durant l'interview la collégienne relève l'un des avantages principaux de la messagerie instantanée : elle parle de la distance géographique qui est abolie grâce aux outils de communication électronique. L'autre enquêté Maxime reconnait que MSN joue un rôle très signifiant dans le maintien du lien avec ses amis : le garçon dit que MSN l'a aidé à ne pas perdre certains copains, à résoudre des problèmes avec eux, à entretenir continuellement la relation. Le préadolescent nous a raconté aussi qu'après l'école il rentre à la maison et il allume tout de suite l'ordinateur qui se trouve dans sa chambre. Il se connecte sur MSN et dès qu'il dispose d'un moment libre essaie de discuter avec ses « potes » connectés dessus.

Maud et Sophia partagent les mêmes avis :

Après j'ai mis MSN parce que pour moi c'est très important. On a été en colo [colonie des vacances] et on a rencontré des gens sympa. On s'est échangé des adresses MSN et maintenant je peux leur parler.

Maud, fille, 13 ans

Je parle pas trop, mais quand on parle c'est pour dire qu'ils nous manquent pendant l'année et tout. Mes amis de là-bas me demandent si je vais revenir cette année au Maroc, voilà. Avec ma meilleure amie aussi on parle sur MSN le weekend. Je parle aussi à mes bons potes de l'ancien collège. Par exemple, je leur dit que je vais passer les voir, leur dire « bonjour ».

Sophia, fille, 12 ans

Des « gens sympas » de la colonie des vacances, les meilleures amies, des « bons potes de l'ancien collège », des copains qui habitent loin… Ce sont les personnes qui manquent le plus aux préadolescents, qu'ils ne peuvent pas voir souvent ou, au contraire, qu'ils voient très souvent et dont ils ne supportent pas d'être séparés (le weekend ou même la soirée !). En discutant avec les jeunes internautes nous nous sommes aperçue que l'ajout d'amis à la liste de la messagerie instantanée est plus sélectif que sur d'autres dispositifs sociotechniques en ligne[534]. Chez la plupart des préadolescents rencontrés, MSN est utilisé pour communiquer avec un cercle restreint :

[534] Dans le chapitre qui porte sur les usages de *Facebook* nous allons analyser comment les préadolescents construisent leur réseau socio-numérique. Nous allons citer les nombres éloquents de contacts que les collégiens ajoutent dans leurs listes d'amis sur *Facebook*. Ici, nous voulons souligner que la manière de former le réseau d'interlocuteurs sur MSN est différente, elle est plus réfléchie et sélective. Bien sûr, parmi les collégiens rencontrés il y avait des personnes qui mentionnaient avoir plus de 100 contacts dans leurs listes de contacts sur

MSN, c'est juste mes amis proches, j'en ai pas beaucoup, une dizaine.

Camille, fille, 14 ans

I : Tu as beaucoup d'amis sur MSN ?
D : C'est pas pareil comme Facebook ou Skyblog. Là, on inscrit les adresses de nos vrais amis.
I : Ce sont des amis que tu connais le mieux ?
D : Oui, voila. On peut mettre beaucoup d'amis mais... Ça sert pas.
O : Quand je connais pas, j'accepte pas...

Oriane, 14 ans, et Daisy, 13 ans, filles

En analysant les formes de coopération avec les amis proches, Céline Metton-Gayon distingue deux raisons essentielles qui expliquent l'engouement des adolescents pour la messagerie instantanée : tout d'abord elle offre la possibilité de « discuter et délirer » en groupe (évoquer secrets et confidences en évitant la présence des enseignants et des autres pairs indésirables, commenter, faire circuler des ragots et des délires, parler librement et d'une façon spontanée : « peu importe les fautes d'orthographe, l'essentiel est d'être rapide et de faire preuve d'humour »[535]) et ensuite, MSN permet de « rattraper les échanges » avec les autres groupes d'amis que les adolescents n'ont pas pu rencontrer durant la journée. Citons deux garçons de notre public qui précisent la nature des échanges qui s'effectuent sur MSN :

A : Quand il y a des nouvelles un peu frappantes au collège. On parle.
I : Comment sont ces nouvelles un peu frappantes ?
A : Je sais pas... Un nouveau couple !

Antoine, garçon, 12 ans

I : Internet, est-il important pour toi ?
J : Oui, c'est très important Internet. Sur MSN on peut faire des conversations, on peut partager ce qu'on vit au quotidien. Ça c'est très amusant.

Julien, garçon, 14 ans

Selon Béatrice Mabilon-Bonfils, « faire partie d'un groupe, c'est aussi montrer qu'on en fait partie »[536]. Sur Internet, et plus précisément sur MSN, la cohésion du réseau amical passe par les discussions sur des sujets simples : les préadolescents se connectent sur MSN pour se raconter leurs journées et commenter ensemble des événements vécus au collège. Ces échanges deviennent un moyen important pour partager le quotidien et analyser les « nouvelles un peu frappantes ». Nous voyons que l'adhésion et l'appartenance aux groupes d'amis sont fortement liées à l'usage actif des outils sociotechniques en ligne : c'est « important », nous disent les préadolescents, mais en même temps ces activités ont un caractère agréable et divertissant (« c'est très amusant »), un des composants fondamentaux de l'amitié.

MSN mais le nombre insignifiant de ces cas nous pousse à soulever le caractère plutôt pondéré de liste des contacts de la messagerie instantanée.

[535] METTON-GAYON Céline. *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 135.

[536] MABILON-BONFILS Béatrice. Les « pratiques numériques », entre écrit et sociabilité. In *Adolescence*, 2012/1, n° 79, p. 223.

Pour animer la conversation, les préadolescents utilisent couramment les différents canaux d'échanges : non seulement le texte, mais aussi la voix, la vidéo, ils s'envoient des émoticônes, des liens, des fichiers. Si auparavant les conversations écrites prédominaient sur MSN, aujourd'hui les jeunes internautes discutent librement devant la caméra :

C : Moi, je parle pas trop en écrit, c'était auparavant. Maintenant je parle avec la vidéo.
I : A la caméra ?
C : Oui. […]
I : Ça te gêne pas de se filmer ?
C : Non, du tout.

Corentin, garçon, 11 ans

Quand les parents ne sont pas là, je parle à la caméra.

Diana, fille, 15 ans

Corentin, âgé de 11 ans, n'aime pas échanger par écrit avec des amis, il met souvent la caméra pour parler avec eux. Alors que l'attitude de Diane qui utilise la caméra seulement en absence de ses parents illustre une des raisons importantes pour expliquer le succès de la messagerie instantanée chez les publics jeunes : MSN offre la possibilité de gérer discrètement les communications privées. La sociologue Anca Boboc précise que la messagerie instantanée permet de « soustraire au "radar" des parents et de gérer son espace privé à l'intérieur de la maison (sans que la famille entende) »[537]. Selon la chercheuse, les échanges *via* MSN sont moins contrôlés que les appels téléphoniques et visites d'amis, c'est un outil silencieux qui s'inscrit dans l'« écologie domestique ».

D'après B. Mabilon-Bonfils, « l'internaute est un "être de langue" : les pratiques numériques sont alors des pratiques identitaires qui passent principalement par le matériau linguistique »[538]. D'un côté cette façon de communiquer laisse du temps pour réfléchir, pour peser ses mots, d'un autre côté elle libère la parole et incite à l'apparition de codes spécifiques langagiers appelés « novlangue »[539] par Didier Lauru. En analysant l'émergence de nouveaux modes d'écriture sur les différents supports numériques le chercheur reprend ce terme et prétend que le langage utilisé par les jeunes a un statut équivalent à celui d'une langue étrangère : « Il y a plaisir à parler une langue qui s'éloigne autant que possible de la langue maternelle, plaisir à être bilingue, à maîtriser deux langues, dont l'une devient identitaire »[540]. Et il est aisé de remarquer que l'univers numérique des jeunes est de plus en plus « saturé de codes qui rendent les messages difficilement compréhensibles pour celui qui ne possède pas

[537] BOBOC Anca. Le point sur la messagerie instantanée. Solutions grand public (im) et solutions d'entreprise (eim). In *Réseaux*, 2005/6, n° 134, p. 239.
[538] MABILON-BONFILS Béatrice. *Op. Cit*., p. 220.
[539] Terme inventé par G. Orwell dans son roman « 1984 » parut en 1949. Dans le roman, c'est une simplification du langage destinée à rendre impossible l'expression des idées subversives et à éviter toute formulation de critique et même la seule idée de critique de l'État.
[540] LAURU Didier. Internet, pulsions et lien social. In *Empan*, 2009/4, n° 76, p. 25.

les clefs pour interpréter ces échanges »[541]. La maîtrise du code permet de rendre créatifs et originaux les messages, ces formes langagières animent la discussion mais parfois elles ne suffisent pas. Certains collégiens parlent des malentendus qui se forment durant les conversations *via* MSN :

> *M : Mais en même temps MSN crée pas mal de malentendus, de quiproquos… Quand il y a une dispute sur MSN, par exemple… Je pense qu'il vaut mieux avoir une discussion réelle parce que des fois il y a des trucs qui sont mal interprétés.*
> *A : Mais parfois MSN aide à mieux s'expliquer. Après une dispute.*
> *M : Oui, c'est vrai. Mais je trouve quand même qu'il y a beaucoup de malentendus sur MSN.*
> *I : Et quand s'il s'agit d'affaires de cœur, on est plus courageux sur Internet, n'est-ce pas ?*
> *A : Oui. Avec moi ces choses là se passent toujours par MSN. […]*
> *M : Il y a des avantages et des désavantages dans les deux. Mais moi, je dirai jamais des choses importantes par MSN. J'ai peur que ça peut être mal compris, mal pris et on peut pas s'expliquer vraiment… On voit pas le visage, l'attitude… Il faut mettre tout en mots.*
>
> ***Amélie et Marie, filles, 14 ans***

Dans l'acte de communication sur la messagerie instantanée il est impossible de percevoir le non-dit : le contexte virtuel gomme des repères importants, il devient difficile d'ajuster sa conduite vis-à-vis d'autrui qu'on ne voit pas, d'interpréter correctement les dires. Ce cadre d'interaction est propice au surgissement de malentendus et de quiproquos. Notre enquêtée Marie préfère discuter de certains sujets en réalité, surtout quand il s'agit des « choses importantes » et de disputes. La peur d'être mal comprise, l'incapacité d'expliquer la situation et son avis en mots, l'absence physique d'interlocuteur et la non-connaissance de ses réactions expliquent la position de cette collégienne. La préadolescente reconnaît que cet outil a ses avantages et ses inconvénients mais favorise la rencontre réelle. Son amie Amélie pense différemment : MSN aide à mieux s'expliquer et, surtout, aborder plus aisément les sujets délicats.

Les réponses et les commentaires d'autres préadolescents s'appuient sur les mêmes arguments :

> *I : Et comment vous commencez ces conversations avec des personnes qui vous plaisent ?*
> *P : On rajoute sur MSN tout d'abord. Ensuite je fais « Tu connais pas un tel, un tel ? ». Et il dit « non » et c'est vrai parce que j'invente des trucs. Puis je dis « Excuse-moi ! » et il dit « C'est pas grave ! Si tu veux, on parle » et voilà ! Je fais un peu... Exprès. [rire] Et ça passe bien !*
> *I : Et ça marche ?*
> *P : Oui oui. Très bien. […] Parce que par exemple pour ceux qui disent « Est-ce que tu veux sortir avec moi? » et reçoivent « non » c'est pas pareil… En face ils vont avoir la honte mais pas sur Internet.*
>
> ***Pauline, fille, 14 ans***

> *C'est bien de communiquer par Internet mais après il faut pas se couper du monde pour ça... Franchement... Moi, je peux parler sur Internet et le lendemain aller voir la même personne et parler au collège… Je parle aussi bien mais bon… C'est vrai que c'est plus facile sur Internet de dire certaines choses. C'est plus facile de commencer la discussion par MSN que commencer comme ça, face à face. […] C'est plus facile de parler à une fille sur Facebook ou sur MSN que la voir dans la*

[541] CHAULET Johann. Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance. In *EMPHAN*, 2009, n° 76, p. 61.

cour et dire « Salut, ça va? ». Tu peux l'ennuyer, elle peut te dire « Mais qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu veux ? Va-t-en ! ».

Nicolas, garçon, 14 ans

Oui, parfois sur Internet des personnes sont très actives mais en réalité ce n'est pas comme ça... […] On est plus à l'aise sur Internet. Surtout avec des garçons. Quand on veut dire à quelqu'un qu'on l'aime ou qu'on l'aime pas, on va sur MSN.

Diana, fille, 15 ans

Nous voyons que chez ces collégiens MSN est un moyen privilégié pour entrer en relation amoureuse. Pauline dévoile sa stratégie : tout d'abord elle ajoute un garçon qui lui plaît sur son MSN, ensuite elle lui pose des questions neutres (« Tu connais pas un tel, un tel ? ») et essaie d'être gentille (« Excuse-moi ! »). Selon Pauline, souvent les garçons proposent de rester en contact et de continuer à discuter, ce qui lui permet de mieux connaître la personne et de parler de ses sentiments. De plus, dans son récit Pauline s'exprime sur la facilité de répondre négativement à certaines propositions *via* MSN.

Selon Annette Dumesnil, chez les jeunes la séduction en ligne s'exerce à partir du déclaratif : « on plaît parce que l'on écrit »[542]. La psychologue prétend que dans les espaces virtuels de la communication les jeunes internautes réinventent « l'amour courtois » et expérimentent l'amour platonique. L'exemple de Nicolas prouve cette remarque. Quand il s'agit de l'amour, le garçon préfère discuter sur Internet. Il parle de la crainte de ne pas réussir à faire bonne impression sur les filles : il a peur de paraître ennuyeux et inintéressant en réalité. La réponse de Diana résume ces propos : « Quand on veut dire à quelqu'un qu'on l'aime ou qu'on l'aime pas, on va sur MSN ». Ici on peut citer Johann Chaulet qui prétend que « la médiatisation des échanges apparaît effectivement souvent comme un remède à la timidité des adolescents »[543].

Les dispositifs numériques en ligne sont appréciés par les jeunes internautes non seulement pour la possibilité qu'ils offrent de nouer et d'entretenir le lien, de rester en contact mais aussi parce qu'ils leur permettent de se détacher de la conversation lorsque celle-ci devient trop dure, lorsqu'elle tourne autour de sujets délicats et indésirables. Sur MSN les jeunes internautes peuvent organiser la conversation au gré de chacun, ce qui rend la communication virtuelle plus libre et plus attrayante.

Sur MSN on a plus de temps à réfléchir avant de répondre et en réalité on peut pas attendre, on est obligé de répondre tout de suite. Et sur Internet, si je veux pas répondre à une question, je me déconnecte... En réalité tu peux pas faire ça !

Bahia, fille, 13 ans

[542] DUMESNIL Annette. Mes copains sur Internet, c'est « pour de faux » et « pour de vrai ». In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2004, n° 55, p. 51.
[543] CHAULET Johann. *Op. Cit.*, p. 61.

Une dernière chose que j'aime avec Internet c'est la rencontre de personne. Ce n'est pas comme dans la vraie vie ou on peut tomber sur une personne qu'on n'aime pas. Alors que sur MSN on le supprime et on n'en parle plus.

Bryan, garçon, 14 ans

Comme moi, sur MSN, il y a une fille qui me dit « Tu veux te marier avec moi ? ». Et j'ai dit « Bye bye » et je l'ai bloqué.

Jean, garçon, 11 ans

R : Sur Internet on peut dire ce qu'on pense et qu'on n'ose pas dire en vrai... On peut cacher nos émotions... Par exemple en réalité soit par téléphone quand on dit « Je suis contente » la personne va voir notre tête et sur Internet on sait pas, on voit pas... Sans caméra, bien sûr !
C : On rougit pas sur Internet.
R : En réalité c'est dur à l'ignorer, à ne pas dire et sur MSN on peut ne pas répondre... Quand c'est une personne qu'on apprécie pas trop on peut s'enfuir.

Rachel, fille, 13 ans, et Clément, garçon, 14 ans

Se déconnecter, supprimer une personne indésirable de la liste des contacts, bloquer, ignorer, ne pas répondre, s'enfuir… Dans l'acte communicationnel en ligne les jeunes internautes sont capables d'effectuer plusieurs stratégies d'évitements qui ne sont pas possibles ou praticables en réalité. Il s'agit d'un « contexte désinhibiteur »[544] qui offre à l'utilisateur la possibilité de se désengager « en un clic » de la conversation, d'oser des choses qu'on ne se permettrait pas dans un temps réel. L'individu acquiert un contrôle plus large de la situation sociale. Pour expliquer la situation d'interaction sur le chat en ligne, Hugues Draelants utilise le terme de « cadre ». Il interroge l'expérience d'internaute et relève la dimension « décontextualisante »[545] des salons du net. En bavardant sur Internet, les éléments du contexte, c'est-à-dire du cadre local et perceptif dans lequel se déroule l'interaction, sont absents : attitude, mimiques, regard, gestes etc. Nos enquêtés relèvent cet aspect dans leurs récits. Rachel et Clément précisent que derrière l'écran il est plus facile de cacher ses émotions : on peut mentir, taire la vérité mais en même temps on ne peut pas savoir si l'autre est sincère avec nous.

En analysant les résultats de notre étude nous avons très vite remarqué qu'aujourd'hui MSN joue un rôle signifiant pour entretenir le lien entre les enfants et les parents divorcés :

Comme mes parents sont divorcés, on discute sur MSN. C'est plus simple, plus sympa. Et aussi par téléphone. […] À la caméra pas trop maintenant, parce que chez ma mère il n'y a pas de caméra, donc quand on parle, elle me voit mais je la vois pas, donc elle m'écrit… Elle demande de mes nouvelles. Je raconte ce que j'ai fait.

Lilou, fille, 12 ans

Mes parents sont divorcés, donc quand je suis chez ma mère, je parle à mon père sur MSN. Et quand je suis chez mon père, je parle à ma maman.

Sophia, fille, 12 ans

Ces deux préadolescentes ont l'habitude de contacter leurs parents par MSN. Lilou habite avec son père. Le soir elle allume l'ordinateur pour retrouver sa maman sur la

[544] DRAELANTS Hugues. *Bavardages dans les salons du net.* Bruxelles : Éditions Labor, 2004, p. 21.
[545] DRAELANTS Hugues. *Op. Cit.*, p. 17.

messagerie instantanée. La collégienne met la caméra et regrette que sa maman n'en ait pas une chez elle. Connectée sur MSN elle transmet ses nouvelles, raconte sa journée. Elle l'appelle aussi par téléphone mais reconnaît que c'est « plus simple » et « plus sympa » de discuter par MSN. L'autre collégienne Sophia vient aussi d'une famille divorcée où les parents ont la garde alternée de leurs enfants. C'est pour cette raison que la préadolescente alterne et vit deux semaines avec chaque parent. Pour rester toujours en contact avec les deux parents Sophia utilise souvent la messagerie instantanée. Nous voyons que dans les familles divorcées MSN établit de nouveaux rituels dans les relations entre les parents et leurs enfants. D'après les enquêtées citées précédemment il aide à trouver l'équilibre dans la communication. Pour fortifier le lien, être en contact et s'approcher des habitudes préadolescentes, les parents n'hésitent pas à utiliser des outils familiers à la génération de leurs enfants.

Aujourd'hui on assiste à une profusion de supports de la communication en ligne. À la fois l'abondance et l'utilisation dispersée des différents dispositifs était relevée dans les discours des préadolescents rencontrés. Pour certains collégiens, c'est *Skype*, dispositif très semblable à celui de MSN, qui répond mieux aux besoins de communication sur Internet :

> *J : J'utilise Skype. C'est un peu pareil, comme MSN. En fait c'est ma cousine qui est en Nouvelle Zélande et donc je peux la voir par Skype !*
> *I : C'est pas pour tes amis ?*
> *J : Non, c'est pour ma cousine et mon cousin. […] Ici, dans le collège y'en a pas beaucoup qui vont sur Skype.*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

> *V : J'ai Skype aussi !*
> *J : C'est gavé bien !*
> *V : On peut parler à la caméra !*
> *J : L'année dernière je faisais que ça... Avec Arnaud! Que ça ! […]Et les amis qui sont loin. Ca fait du bien de les voir...*
> *V : Oui, les personnes qui habitent loin… Les lettres à eux n'arrivent pas toujours. J'ai un copain mauricien, j'y suis allée il y a trois ans et on se parle toujours à la caméra. Par Skype. On se contacte de temps en temps. Mais si un ami habite pas loin, c'est mieux de se rencontrer, on peut se toucher, on peut discuter... On peut jouer ensemble! Et si on se parle sur Internet... Ah... C'est pas la même chose! On peut que parler! Mais c'est mieux que rien. Surtout avec celui qui est à l'île Maurice.*
>
> ***Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons***

> *C : Skype c'est surtout pour ma famille qui est en France... Aussi à l'île de la Réunion. Ce sont mes cousins, tantes, oncles.*
> *I : Et vous parlez par caméra ?*
> *C : Oui. On se met devant la camera avec mes parents.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

La panoplie des outils d'échanges en ligne forment les usages communicationnels des jeunes internautes. Les préadolescents essaient volontairement les différentes fonctionnalités des dispositifs sur Internet. Ils utilisent parallèlement plusieurs interfaces et leur attribuent des significations variées. Par exemple, comme nous le voyons dans les discours cités

précédemment, *Skype* est utilisé plutôt pour des échanges à la caméra. Il est apprécié pour la possibilité d'effectuer des conversations de qualité avec des personnes qui habitent loin : « cousine qui est en Nouvelle Zélande », « copain mauricien », « ma famille qui est en France... Aussi à l'île de la Réunion ». Par contre, il est peu utilisé pour les échanges avec des copains, ce que prouve notre enquêtée Juliette : « Ici, dans le collège y'en a pas beaucoup qui vont sur Skype ».

En analysant les interviews des collégiens, nous nous rendons compte qu'il existe des habitudes d'utilisation des dispositifs en ligne. Les préadolescents parlent des « modes » et reconnaissent que MSN n'est plus aussi populaire et répandu qu'auparavant :

D : MSN… J'y vais pas trop souvent maintenant parce que c'est plus à la mode.
I : C'est quoi à la mode maintenant ?
D : Facebook. C'est évident !

Dona, fille, 11 ans

Sur MSN j'y vais plus trop maintenant, ça se dégrade parce qu'il y a Facebook…

Julie, fille, 14 ans

Certains collégiens ont mentionné que MSN est utilisé dans les cas où les autres dispositifs sociotechniques en ligne ne fonctionnent pas :

Des fois Facebook beugue un peu donc on se connecte sur MSN.

Valentine, fille, 14 ans

Ces nouvelles « coutumes » numériques que nous retrouvons dans les réponses des collégiens nous amènent à analyser *Facebook*, la dernière mode dans le monde des préadolescents connectés. Elles nous poussent à nous poser la question de savoir pourquoi cette plateforme provoque des phénomènes de mode et de masse et comment elle modifie les comportements dans le contexte de socialisation juvénile.

La mode de Facebook

De nos jours les espaces modernes de communication virtuelle évoluent à la vitesse de la lumière. Chaque fois nous y retrouvons de nouveaux formats de communication médiatisée. Ils ouvrent la voie aux configurations des dynamiques sociales et proposent de nouveaux lieux de discours et d'expression. Il y a quelques années, les jeunes internautes ne pouvaient pas se décrocher de MSN, des sites de chat et de forums. Ils créaient chaque semaine un nouveau blog. Aujourd'hui la situation a changé : nous sommes dans l'ère des réseaux sociaux numériques, notamment dans celui de *Facebook*.

I : Tu regardes les blogs des autres ?
V : Je regardais mais pas maintenant. Maintenant c'est Facebook.

I : C'est la mode de Facebook ?
V : Oui [rire]. Les blogs ne sont plus à la mode. Ni MSN.

Valentine, fille, 14 ans

L : Alors moi, comme vous voyez dans l'image... C'est Facebook et YouTube. Deux principaux. Après MSN, mais depuis j'ai un petit peu décroché.
I : A cause de Facebook ?
Ensemble : Oui. Oui. A cause de Facebook.
L : Quand j'ai commencé à aller sur l'ordinateur, MSN était un grand truc. Mais maintenant... C'est Facebook. Je peux pas m'en passer.

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

B : Oui, tout le monde est là ! A part les sixièmes qui doivent être encore au stade MSN parce que Facebook… Ça m'étonnerait qu'ils s'en servent...
I : Stade MSN ? Donc, il y a des stades ?
Ensemble : Oui oui.
S : On est tous passé par MSN d'abord avant de se mettre sur Facebook. Comme les grands.

Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons

Les narrations des préadolescents rencontrés témoignent de la popularité de *Facebook* en milieu juvénile. L'envie d'être comme les autres les pousse à créer un compte, à rejoindre la communauté en ligne, à mener une « vie online ». Les préadolescents parlent de la « mode » qu'il faut suivre, des « stades » par lesquels ils passent dans l'utilisation des dispositifs sociotechniques sur Internet. D'ailleurs ces expressions des préadolescents ne sont pas fausses. Selon Dominique Waquet et Marion Laporte, « un tissu, une couleur, un motif de décoration, une forme de vêtement, mais aussi un accent étranger, une destination de voyage, un auteur, un compositeur, une politique, une idée, bref tout peut être objet de mode »[546]. L'usage courant des dispositifs sociotechniques en ligne touche des questions d'expression d'identité sociale et révèle un caractère évolutif : « une mode naît, grandit, s'étend et s'éteint »[547]. Et les récits des collégiens en sont la preuve incontestable. Les préadolescents confirment le fait qu'avant ils se branchaient sur MSN et qu'ils utilisaient les blogs. Selon eux, aujourd'hui ces dispositifs ne sont plus attrayants, ils ne sont plus à la mode et ce ne sont que les petits qui les utilisent.

C'est le philosophe français Gabriel Tarde[548] qui à la fin du XIXème siècle a développé le courant de pensée de la « mode comme imitation ». Selon lui, la vie sociale incarne le principe de la « répétition universelle » qui se manifeste sous trois formes : « ondulation », « génération » et « imitation ». Comme le remarque Fréderic Godart : « un point important dans la théorie de Tarde est que, si ces trois formes de la répétition sont liées entre elles, elles ne sont pas réciproques ou d'une égale importance conceptuelle »[549]. Tout d'abord, l'ondulation, le terme basique du lien social pour G. Tarde, lie les êtres sociaux, selon la

[546] WAQUET Dominique et LAPORTE Marion. *La mode*. Paris : PUF, (3ième édition), 2010, p. 3-4.
[547] *Ibid.*
[548] TARDE Gabriel. *Les Lois de l'imitation*. Paris : Éditions du Seuil, 2001, (1^{ière} édition en 1890), 450 p.
[549] GODART Fréderic. *Sociologie de la mode*. Paris : La Découverte, 2010, p. 15.

métaphore utilisée par le philosophe, de la même manière qu'une pierre tombée dans l'eau forme des ondes en s'élargissant jusqu'aux limites du bassin. Ensuite, la génération qui se définit comme la production de nouvelles formes. Elle existe et se diffuse grâce à l'ondulation. Et l'imitation qui est au cœur des mécanismes de la diffusion et ne peux pas se produire sans la génération qui fournit les éléments à diffuser.

Nous retrouvons le même mécanisme de l'imitation chez les collégiens rencontrés : selon Brieuc, ce sont « les sixièmes qui doivent en être encore au stade de MSN ». Et comme le dit Stéphane, « on est tous passés par MSN d'abord avant de se mettre sur *Facebook*. Comme les grands ». C'est en imitant les « grands » qui sont vus comme des leaders, que les collégiens rejoignent la communauté des *facebookeurs*. Car « ainsi, est *à la mode* celui, celle, qui fait, porte, lit, apprécie, écoute, dit… ce qui est considéré par les leaders comme le mieux, le plus innovant, le plus à la pointe de ce qui doit se faire, se porter, se lire, s'apprécier, s'écouter, se dire »[550]. En suivant les grands auxquels les préadolescents veulent ressembler les collégiens abandonnent MSN et se branchent sur *Facebook* qui remporte tous les suffrages et qui parmi nos enquêtés est considéré comme le meilleur outil pour redessiner les contours de leur sociabilité.

Sur la base de la création d'un profil et de prises de contact par « invitation » *Facebook* permet aux préadolescents de créer et d'entretenir des liens avec un cercle d'amis et de connaissances. Ils y discutent en simultané ou par des messages privés, ils publient des phrases sur leurs « murs » et sur ceux des autres. Les jeunes *facebookeurs* s'y racontent leur quotidien, leurs soirées, leurs loisirs, leurs délires. Ils échangent des photos, des documents, des liens vers les chansons qu'ils apprécient. Ils s'y rendent non seulement pour parler mais aussi pour construire un soi numérique. Leurs activités sur *Facebook* illustrent aussi l'enjeu de la communication interpersonnelle dans son ordre symbolique : « paraître comme on désire être vu, donner une bonne image de soi, rechercher la reconnaissance d'autrui, chercher à s'identifier, à se distinguer et à légitimer son identité »[551].

O : Quand on s'y met, après c'est dur de ne pas y aller. […]
I : Vous êtes « accro » à Facebook ?
H : Oui, un peu...
I : Il y a des jours où vous ne consultez pas le site de Facebook ?
O : A l'école non, mais le soir on y va.
H : Au moins une fois par jour.
I : Mais ça peut aussi être 10 fois par jour ?
H : Ah oui, ça peut ! Même plus !

[550] WAQUET Dominique et LAPORTE Marion. *Op. Cit.,* p. 6.
[551] SACRISTE Valérie. *Communication et médias : Sociologie de l'espace médiatique*. Paris : Foucher, 2007, p. 64.

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

I : Quelle est ton activité principale sur Internet ?
F : Facebook. Sans Facebook, il y a rien à faire. […] Les gens qui n'ont pas de Facebook, je me demande ce qu'ils font chez eux…

Farouk, garçon, 13 ans

A part Facebook, il y a rien d'intéressant sur Internet !

Kenza, fille, 13 ans

La passion pour *Facebook* chez les jeunes internautes est évidente. Selon Oriane, après avoir découvert *Facebook*, il est très difficile de ne pas le fréquenter. L'attirance est si forte qu'on veut s'y rendre assidûment : « au moins une fois par jour », « je peux pas m'en passer ». Les jeunes internautes avouent qu'« à part *Facebook* il y a rien d'intéressant sur Internet ». Nous découvrons que chez certains collégiens *Facebook* devient une activité principale dans un contexte plus large : ce n'est pas seulement l'activité essentielle de loisir numérique (de loisir sur Internet), mais c'est aussi la meilleure et la seule manière de passer le temps libre le soir et le weekend. Par exemple, après l'école Farouk rentre chez lui et se connecte sur *Facebook*, il y passe son temps libre et se demande ce que font les gens qui n'ont pas de compte dessus.

« La part des relations médiatisées dans la construction de la sociabilité quotidienne ne cesse en effet de croître. Les nouvelles figures qui émergent des usages avancés des outils de communication apparaissent ainsi suffisamment originales pour que puisse être établi le constat d'une modification significative des modalités de mises en contact »[552]. Les réseaux numériques en ligne participent activement aux changements du système traditionnel de sociabilité.

A : C'est un réseau social qui permet de rencontrer des amis.
K : Pas de rencontrer, plutôt « virtuellement rencontrer ».

Anna et Kenza, 13 ans, filles

Les nouvelles façons de retrouver ses amis et d'établir des échanges avec eux expliquent la popularité de *Facebook* en milieu juvénile. La possibilité de retrouver instantanément l'« horizon du partage »[553], qui chez les préadolescents est majoritairement constitué de leurs amis, est sa raison d'intégration rapide au quotidien des collégiens.

Facebook est apprécié par sa capacité de mettre en lien des anciens amis. En tapant le nom dans la barre de recherche il est possible de trouver les personnes que nous avons perdues de vue :

[552]BAILLIENCOURT Thomas, BEAUVISAGE Thomas et SMOREDA Zbigniew. La communication interpersonnelle face à la multiplication des technologies de contact. In *Réseaux*, 2007, n° 145-146, p. 83.
[553] BERGER Peter et LUCKMANN Thomas. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin, 2006, (2ième édition), 357 p.

I : Je vois, Facebook est-t-il important ?
V : Oui, ça me permet de retrouver des gens quand j'étais petite, de savoir un peu le quotidien de mes amis, des trucs comme ça, de voir ce qu'ils sont devenus.

Laura, fille, 14 ans

Facebook offre une possibilité de suivre la vie numérique des autres. Épier ses amis tout simplement pour le plaisir est devenu une habitude de plus en plus fréquente chez les jeunes internautes. La recherche de visibilité répandue à l'âge de la préadolescence pousse à manifester publiquement les moindres détails de la vie. Sur des plateformes d'échanges, telle que *Facebook*, les collégiens expriment impulsivement leurs vécus. La frontière de l'intime devient floue. Comme le signale Claudine Haroche, cette façon de se raconter « tend à instrumentaliser et réifier l'individu par l'exhibition continue et exhaustive de soi »[554]. Elle encourage et renforce le désir de s'intéresser à l'autre. La curiosité qui pousse à voir incessamment ce que fait l'autre et ce qu'il devient incarne l'existence de « voyeurisme social »[555] :

R : Trois jours, ça va sans Facebook...
A : Mais deux mois, c'est long !
R : On a envie de voir ce qui se passe, on a envie de savoir tous les ragots du collège.
A : Qui sort avec qui !

Roxane, 13 ans, et Amélie, 12 ans, filles

I : Je vois Facebook. Pourquoi vous l'aimez autant ?
J : On peut connaître la vie de tout le monde. On est très curieux... Il faut suivre ! Les couples !
D : Des photos.
J : Des photos de voyage aussi.

Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles

S : Et ça nous rend accro à Facebook.
I : Oui? Vous êtes accro à Facebook ?
S : Un peu, quand même.
B : Oui. Parce que j'aime bien voir les actualités des autres.
S : Ou alors regarder les photos des gens.
B : Des profils ! Des potins.
I : Potin ?
S : C'est quand… Je vous explique. Il y a un dossier, quelque chose qui concerne une personne, et après quand une autre personne le retrouve, il peut tomber sur des choses qu'il n'est pas censé savoir. L'autre peut avoir la honte. C'est ça potin […]
I : Des histoires, des rumeurs ?
B : Ca fait partie de la vie d'adolescents !

Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons

En fait c'est bien parce qu'en plus sur Facebook on a des profils et ça nous permet de voir ce qu'ils ont fait les weekends, nos copains, on va voir les photos.

Mélanie, fille, 12 ans

Dans ses recherches Dana Boyd définit les réseaux sociaux numériques comme la nouvelle génération des « sphères publiques à infrastructure médiatique ». La chercheuse fait

[554] HAROCHE Caroline. *Les sens et les sentiments en question.* Paris : PUF, 2008, p. 202.
[555] BOYD Danah. Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (eds. BUCKINGHAM David). 2007, Cambridge, MA : MIT Press. Disponible sur : http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf (Consulté le 18 mai 2013).

la comparaison entre journalistes et adolescents, en relevant le caractère spontané, immédiat et éphémère du discours des jeunes internautes. « La différence vient de ce que les journalistes s'efforcent de délivrer un message soigneusement élaboré pour intéresser une audience ciblée, alors que les ados papotent à longueur de temps, font leur show, et sont là pour traîner avec ceux qu'ils appellent leurs amis »[556]. Pour cette raison les messages lancés par les préadolescents publiquement sur *Facebook* comportent des contenus qui peuvent paraître anodins pour les adultes mais dans le cadre des représentations des jeunes internautes ce sont des informations de poids. Nous remarquons que ce qui les intrigue le plus, ce sont les changements relationnels et les déclarations amoureuses. Nos deux enquêtées Roxane et Amélie témoignent que l'envie d'être au courant des « ragots de collège » ou des nouvelles sur les relations amoureuses est tellement forte que deux mois sans *Facebook* leur paraissent insupportables. « On est très curieux... Il faut suivre! », « j'aime bien voir les actualités des autres », « ça nous permet de voir ce qu'ils ont fait les weekends », ce sont les expressions des collégiens qui illustrent l'importance du voyeurisme et expliquent la popularité de ce site chez les jeunes utilisateurs.

Chez certaines collégiennes *Facebook* est perçu comme le moyen idéal pour surveiller leurs petits copains et prévenir les autres sur la relation en cours :

> *D : Moi, je vais toujours sur la page de mon petit copain pour voir les commentaires, tous les jours... je surveille... et moi, je supprime les commentaires pour que les autres ne voient pas...pour que mon copain ne se crée pas des histoires...*
> *J : Moi non... Quand j'étais en relation, mon copain n'était pas jaloux, moi... j'étais jalouse !*
> *D : Je surveille les commentaires de mon copain, je regarde ce qu'il a fait... Parfois j'écris aux filles pour dire que je suis sa copine...*
>
> ***Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles***

Sur *Facebook* les commentaires sont affichés en évidence. Ils sont visibles pour tout le monde. Notre enquêtée Diana surveille constamment les commentaires sur le profil de son petit copain. Elle fait attention aux commentaires sur ses propres informations. Parfois après avoir lu des commentaires douteux, la préadolescente envoie des messages aux autres filles pour les prévenir de son statut dans la relation avec le destinataire. Nous voyons comment cette plateforme devient un espace propice pour effectuer un contrôle sur l'autre. Julie mentionne que les échanges sur *Facebook* sont des catalyseurs de jalousie, surtout chez les internautes de sexe féminine. Mise à jour régulière de statut, exhibition de l'intimité à travers des photos personnelles, descriptions brèves des situations vécues et réactions qui les suivent informent la communauté de *Facebook* de la situation amoureuse et des activités

[556] BOYD Danah. Social Network Sites : Public, Private, or What ? In *Knowledge Tree*, 2007, n° 13, p. 3. Disponible sur : http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree-French.pdf (Consulté 14 mai 2012).

quotidiennes. À travers ces actions le jeune internaute mène une véritable vie en ligne ce qui explique sa popularité chez les préadolescents.

Il est important de mentionner que le succès de *Facebook* auprès du public des préadolescents réside dans le fait qu'ils peuvent découvrir la vie des autres sans dévoiler la leur :

> *J'aime bien regarder ce que les autres font.*
>
> ***Abdelhak, garçon, 11 ans***

> *I : Est-ce que tu es active sur Facebook ? Tu y vas pour regarder ou afficher des trucs sur toi ?*
> *C : J'affiche pas trop...*
> *I : Tu préfères aller regarder ce que les autres font ?*
> *C : Oui. C'est plus sympa. Je regarde et je suis au courant de tout.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *Même si je vois que les gens sont connectés je parle pas. Parce qu'après je reste trop sur Internet. Je regarde plus des photos, je parle pas trop...*
>
> ***Marlène, fille, 12 ans***

Selon Caroline Haroche sur Internet, « la visibilité serait synonyme de légitimité, d'utilité, garantie de qualité : la fréquence, la quantité voire la continuité de la visibilité valoriserait l'individu. L'invisibilité, quant à elle, serait synonyme d'inutilité, d'insignifiance voire d'inexistence »[557]. Dans les récits des collégiens questionnés nous retrouvons un autre aspect important de ce constat : ici la passivité et l'invisibilité sur *Facebook* n'est pas associée à l'inexistence. Regarder ce que font les autres, être au courant de tout ce qui se passe sur le site sans aucune obligation de projeter soi-même sa vie désigne le fait d'être actif. La possibilité d'observer sans avoir à être observé est une autre raison de la popularité de *Facebook*.

C'est aussi la multitude d'activités dans une même surface qui est amplement appréciée par les collégiens rencontrés :

> *I : Qu'est-ce que vous aimez sur ce site ?*
> *N : Tout. On peut à la fois jouer, voir des images, des vidéos, discuter avec nos amis, demander si « tu veux être mon ami ? », on peut créer des liens !*
>
> ***Nicolas, garçon, 14 ans***

> *Facebook en même temps est un blog et MSN...*
>
> ***Antoine, garçon, 12 ans***

> *I : Pourquoi vous aimez autant ce site ?*
> *H : Il y a plein de choses sur Facebook.*
>
> ***Hélène, fille, 13 ans***

Facebook offre de grandes variations dans les usages possibles. Selon notre enquêté Nicolas, on peut faire « tout » sur ce site. Dans sa réponse ils énumèrent tous les activités qu'il fait sur *Facebook* : jouer, voir des images et des vidéos, discuter avec des amis et créer

[557] HAROCHE Caroline. *Op. Cit.*, p. 202.

des nouveaux liens. Antoine remarque que le réseau numérique rassemble les fonctionnalités des anciens outils de communication et d'expression en ligne. L'attirance pour *Facebook* passe par sa capacité à regrouper énormément de fonctionnalités sur une seule plateforme. Nous indiquons qu'il existe une multitude d'applications sur *Facebook* : elles demeurent sur le site et possèdent une durée de vie plus ou moins longue. Selon qu'elles réussissent à retenir ou pas l'intérêt de l'internaute. Les processus permanents de renouvellement des applications et les rajouts perpétuels des nouvelles fonctionnalités suscitent un accroissement de l'intérêt des préadolescents et la fréquentation significative du site.

I : Tu fais des jeux ?
Z : Oui.
I : Tu as une ferme sur Facebook ?
Z : Oui, j'ai ma ferme. C'est juste pour passer le temps... […] Sinon il y a…Je sais pas comment expliquer. «Quand tu vas mourir ? », « Combien d'argent tu vas gagner quand tu seras grand ? » etc. Des tests comme ça.

Zakaria, garçon, 14 ans

A : Je fais des tests sur Facebook ! J'adore ça. Ça fait trop rigoler.
M : C'est trop drôle !

Amélie et Marie, filles, 14 ans

Les applications des petits jeux sur *Facebook* s'ajoutent dans la liste des activités préférées des préadolescents. Leurs résultats s'affichent sur le mur et sur la page d'accueil et invitent les autres à faire un meilleur score. Poussés par la compétition, les *facebookeurs* tentent de battre leur propre record et le déclarent à tout le monde. C'est de cette manière que le jeu se diffuse dans la communauté et incite le jeune internaute à y retourner continuellement pour faire fonctionner sa ferme ou entretenir son resto. Les jeux de *Facebook* sont basés sur des principes très simplistes : ils n'impliquent pas de mode de pensée fortement stratégique ni de difficulté d'accès technique aux commandes par le biais du clavier, par exemple la mémorisation des configurations précises de touches n'est pas nécessaire. Ensuite on y trouve des tests. Notre enquêté Zakaria en énumère quelque uns : « Quand tu vas mourir ? », « Combien d'argent tu vas gagner quand tu seras grand ? ». Dans la plupart des cas, ce sont des quizz réalisés par des utilisateurs de *Facebook*. En acceptant l'application, les *facebookeurs* répondent à une série de questions et obtiennent un résultat qu'ils peuvent publier sur leur mur. Selon les préadolescentes, cette activité est très amusante (« c'est trop drôle ! », « ça fait trop rigoler ») qui constitue un moyen important de distraction, de détente et de passe temps.

La simplicité d'utilisation est aussi un facteur important à mentionner. Nous avons effectivement recueilli certains témoignages en ce sens :

I : Et surfer sur Internet, sur les sites comme Facebook, c'est facile ou difficile pour vous ?

Ensemble : C'est facile.
A : C'est simple, ça s'oublie pas.

Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons

Facebook, c'est très simple. On apprend très vite plein de choses.

Marlène, fille, 12 ans

Les expressions de ces collégiens prouvent qu'il n'est pas difficile de surfer sur *Facebook*. La présentation visuelle bien organisée de la panoplie d'outils et d'applications et le langage familier utilisé sur le site rend la navigation facile et agréable. « C'est simple », « c'est facile », « ça s'oublie pas » nous disent les collégiens attachés à des activités proposés par *Facebook*. En quelques clics ils effectuent différentes actions : en même temps ils publient des photos, chattent avec leurs amis, commentent les liens des autres. Fascinés par une vaste gamme d'applications sur la même surface les préadolescents y passent leur temps libre et deviennent de vrais experts de *Facebook*. Mais sont-ils tous semblables ?

Vivre sans Facebook

Durant notre étude nous avons remarqué la passion pour le site de *Facebook* chez la majeure partie des enquêtés mais en même temps nous avons rencontré des collégiens qui n'ont pas mentionné *Facebook* dans leurs usages d'Internet. Leur posture nous semble importante à étudier pour répondre à la question de savoir pourquoi certains collégiens ne fréquentent pas ce site et ce qu'ils pensent de ces activités très populaires dans leur milieu.

Il existe plusieurs raisons pour expliquer les cas des préadolescents n'ayant pas de comptes *Facebook*. Nous avons distingué quelques catégories. Pour les aborder nous allons fournir des exemples concrets.

Tout d'abord dans nos données nous avons repéré les collégiens qui eux-mêmes décident de ne pas utiliser ce réseau social numérique. Voici ce que disent trois collégiens qui ne sont pas intéressés par *Facebook* :

V : Non, ça ne m'intéresse pas. Tout le monde fait ça mais ça sert à rien… J'ai un Gmail et je préfère aller sur Gmail, c'est plus sécurisé que Facebook. J'ai un copain qui s'est fait pirater sur Facebook... […]
I : Et tes parents sont sur Facebook ?
V : Non, ils sont contre aussi.
I : C'est à cause de tes parents que tu es contre Facebook aussi ?
V : Oui, ce sont mes parents, je suis leur fils donc... j'ai un peu les mêmes habitudes qu'eux.

Victor, garçon, 12 ans

I : Et Facebook ? Vous n'avez pas de comptes sur Facebook ?
E : J'y vais pas. Ca m'intéresse pas.
V : J'ai essayé de m'inscrire mais j'ai pas fini.
E : On met la photo sur Facebook.
V : Et après les autres peuvent la déformer !
E : Non, pas ça. On peut la voir sur Google. Le propriétaire de Facebook peut la mettre n'importe où…

Valériane et Emma, filles, 11 ans

Victor confirme que la plupart des personnes de son âge utilise ce réseau social numérique (« tout le monde fait ça ») mais ajoute que « ça sert à rien ». Selon le garçon, c'est mieux de communiquer sur les sites comme *Gmail*. Dans le discours de ce préadolescent on retrouve trois raisons pour expliquer son choix : l'attitude négative personnelle, une mauvaise expérience de son copain et la position de ses parents. Nous voyons que Victor incarne la figure d'un enfant obéissant qui reconnaît l'autorité de ses parents et suit leur exemple. L'insécurité des images personnelles mises sur *Facebook* est une raison importante pour se distancer de ce site. Selon Valériane et Emma, les photos personnelles peuvent être déformées, devenir publiques, facilement retrouvées à l'aide d'un moteur de recherche, utilisées par les propriétaires de *Facebook*. La peur et l'envie de protéger sa vie personnelle forment une image négative de ce site chez les préadolescentes.

Les autres collégiens privilégient des formes traditionnelles de communication :

I : Pourquoi, Milan, tu n'as pas de Facebook ? Ce sont tes parents qui ne veulent pas ?
M : Non, c'est pas ça. C'est moi. Ça m'intéresse pas. J'y vais pas non plus sur Internet.
P : Avec mon meilleur ami je parle pas sur Internet, c'est par téléphone fixe.
M : C'est vrai. Moi aussi, j'accroche plus sur le fixe que les sms, écriture… Je préfère la voix ! Mais après… si j'ai que ça, qu'Internet, j'y vais, pour parler à des amis, des fois on a besoin. Mais pas sur Facebook.

Pablo et Milan, garçons, 12 ans

I : Et tu connais Facebook ?
H : Oui, je déteste ce site.
I : Pourquoi ?
H : Parce que tout le monde parle sur ce site mais moi, j'aime pas ça.
I : Mais tu connais le principe ?
H : Oui. Des rencontres... Je n'ai pas besoin de ça. Je téléphone pour joindre mes amis. Ca me suffit.

Hugues, garçon, 11 ans

Pour joindre ses amis les trois garçons cités choisissent le téléphone. Milan explique qu'il n'est pas attaché à des formes écrites de communication et préfère entendre la voix. C'est seulement dans le cas où le téléphone n'est pas disponible que le préadolescent choisit de parler à ses amis sur Internet. Pour montrer encore une fois sa position envers le réseau social en ligne il ajoute : « mais pas sur *Facebook* ». L'autre garçon Hugues déteste *Facebook*. Selon lui, « tout le monde parle sur ce site ». Dans son esprit *Facebook* est associé à un espace virtuel où les nouvelles connaissances se nouent. Il explique le principe de ce site en disant que ce sont « des rencontres », qu'il n'est pas intéressé par ce genre de choses et pour joindre ses amis, il préfère téléphoner.

L'attachement fort à *Facebook* chez des personnes que les préadolescents rencontrent et voient dans leur environnement (amis, frères et sœurs) les pousse à s'y intéresser, à le

découvrir et à l'essayer. Mais ce n'est pas toujours qu'ils deviennent des utilisateurs de réseau social numérique :

A : Oui, je l'ai eu mais je l'ai effacé...
I : Et tu l'as eu pendant combien de temps ?
A : Je sais pas... Une semaine.
I : Pourquoi tu l'as effacé ?
A : J'ai pas aimé du tout... Je sais pas...
I : Parce qu'il faut toujours mettre des photos, écrire ?
A : Oui.
C : Et c'est assez dangereux quand même.
A : Il faut souvent y aller, tout le temps, tout le temps... J'aime pas trop.
I : Et toi, tu n'as pas un compte Facebook ?
C : Non, j'ai MSN mais je l'ai pas marqué...
A : Moi aussi j'ai MSN.
I : Et est-ce que vous avez entendu parler de Facebook ?
C : Des apéros géants ! C'est dangereux...
A : Ma sœur et mon frère sont tout le temps, tout le temps dessus... Ils sont plus grands ! S'ils vont sur Internet c'est pour aller sur Facebook... Tout le temps...
I : Et ça te donne pas envie ?
A : Non. Avant j'allais tout le temps sur MSN et après à l'école je ne travaillais pas bien... Tout ça... Après on pense qu'à ça, on rentre et le soir on y va vite dessus ! On fait vite nos devoirs pour aller vite sur MSN... Là j'y vais pas...
C : Moi non plus.

Corentin et Antoine, garçons, 11 ans

Antoine a créé un compte sur *Facebook* mais après une semaine il l'a effacé. « Il faut souvent y aller, tout le temps, tout le temps », explique le garçon. L'assiduité suscitée par le concept de *Facebook* fait peur à ce préadolescent. Il l'illustre en racontant que sa sœur et son frère vont sur Internet avec un seul but, se rendre sur *Facebook*. Dans son récit Antoine se souvient qu'avant il était dépendant de MSN et que ça lui posait des problèmes. L'attraction d'Internet était si forte (« on pense qu'à ça) qu'il ne travaillait pas sérieusement, le soir il essayait de finir vite ses devoirs pour aller sur Internet. Ces vécus ancrés dans la mémoire du garçon ainsi que le comportement marquant de sa fratrie engendrent le rejet de *Facebook*. Antoine a peur de devenir dépendant de ce site. Son ami Corentin le complète en disant que l'usage de *Facebook* peut devenir dangereux. Il mentionne les « apéros géants »[558] et partage la peur de devenir dépendant des dispositifs sociotechniques en ligne.

[558] En 2010, les « apéros géants » étaient organisés dans plusieurs villes de France. Les invitations lancées par Internet et surtout par *Facebook* rassemblaient les adolescents et les jeunes dans les places principales des villes. Pour les uns, apéro géant rime avec convivialité, fête et bonne humeur, pour les autres ce sont des rendez-vous de débauche où l'unique but est l'alcoolisation massive. Les fêtes marquées par la consommation d'alcool duraient toute la nuit. Après la mort d'un jeune qui s'est produite durant l' « apéro géant » à Nantes le 13 mai 2010, l'organisation de tels événements a été interdite par des textes législatifs. Le phénomène a perdu sa force et popularité. Le but de l'« apéro géant » est de créer un groupe, proposant la tenue d'un apéro au sein d'une ville. Les personnes souhaitant y participer s'inscrivent comme membres. Si leur nombre dépasse un certain effectif, une date et une heure de rendez-vous sont fixées. Des milliers de personnes sont alors conviées à se retrouver. Le but est de rassembler plus de monde que l'apéro précédent et de passer le temps ensemble, de faire la fête.

L'envie de garder son monde secret est une autre raison qui empêche les préadolescents de rejoindre la communauté des *facebookeurs*. Hannan est plus âgée que les deux garçons mentionnés précédemment. Elle parle aussi de l'addiction à *Facebook* :

I : Je vois Facebook.
H : Oui, une fois j'y suis allée avec mon amie parce que je n'ai pas de compte.
I : Pourquoi ?
H : Parce que franchement... J'ai peur d'être addictive à ça. Je garde mon monde à moi.
R : J'ai un compte mais j'y vais presque jamais. J'aime pas trop parler de moi, je mets pas mes photos.

Rui, garçon, et Hannan, fille, 14 ans

La collégienne nous raconte qu'il lui est arrivé de se connecter sur *Facebook* et de voir les profils des autres. C'est une amie qui a fait découvrir ce site à Hannan. Mais notre interviewée confirme que le désir de protéger sa vie personnelle (« garder mon monde à moi ») est plus fort que l'appartenance à un réseau social numérique. Son ami de classe Rui a créé un compte sur *Facebook* mais dans son discours il rejoint Hannan : « j'aime pas trop parler de moi, je mets pas mes photos ». Même s'il a son profil sur le site, il reconnaît qu'il n'y va pas très souvent.

Les discours sur l'affichage des moments de la vie personnelle des jeunes sont répandus dans les milieux des préadolescents rencontrés. Voici ce que les préadolescents racontent :

M : Après j'ai mis Facebook. C'est une amie qui m'a passé son code parce que mes parents ne veulent pas que moi, je m'inscrive. En fait, il y a beaucoup de choses qui se passent sur Facebook, du coup c'est mon amie qui m'a donné son code et je peux aller de temps en temps mais j'y vais pas très très souvent.
I : Tes parents ne veulent pas. Et toi ?
M : Je trouve que c'est un peu comme MSN sauf qu'on peut mettre plus d'images...
I : Tu préfères alors MSN ou Facebook ?
M : MSN. Je trouve que Facebook est moins bien parce qu'il y a des filles… du coup... qui mettent des photos de leurs soirées. Elles montrent ce qu'elles font et c'est vraiment nul. […] C'est dangereux parfois. […] Ça c'est « fesses de bouc ». Tout le monde appelle ça comme ça. C'est pas bien comme nom… et pourtant tout le monde y va. Je trouve ça nul. Je trouve pas que ça peut m'apporter quelque chose.

Maud, fille, 13 ans

Les parents de Maud ne sont pas d'accord pour que leur fille se crée un compte personnel sur *Facebook*. Mais nous voyons que la préadolescente a trouvé une solution : elle se rend sur le site depuis le compte de son amie. Elle reconnaît que parfois « il y a beaucoup de choses qui se passent sur *Facebook* » et c'est mieux de les connaître, d'être au courant. De temps en temps Maud s'y connecte mais durant l'interview elle relève le côté négatif de ce site : à l'aide de *Facebook* les préadolescentes mettent en ligne des photos personnelles qui deviennent accessibles aux autres. Selon Maud, ces images des soirées n'ont aucun intérêt (« c'est vraiment nul ») et le fait de les montrer à tout le monde peut être dangereux. La préadolescente trouve que l'usage de *Facebook* n'apporte rien. Pour refléter son avis dans sa

réalisation sur l'ordinateur en papier elle écrit « fesses de bouc », le nom inventé par les jeunes de *Facebook* et s'étonne que même si tout le monde connaît et utilise ce « terme » ils continuent à utiliser *Facebook*.

Selon Juliette, le contenu de communication sous la forme de commentaires sur ce site est accessible aux autres. Pour cette raison la préadolescente se méfie et n'utilise pas *Facebook* :

I : Tu n'as pas de compte de Facebook. C'est interdit pour toi ?
J : Oui, et je veux pas moi-même. Sur Facebook si on met des commentaires ou, par exemple, si je lui parle et je donne mon numéro de téléphone et après 100 autres amis vont le voir...

Juliette, fille, 12 ans

Pour que les préadolescents puissent établir des relations via *Facebook* il faut que leurs amis et les autres personnes du même âge et de leur entourage soient aussi dessus. Mais ce n'est pas toujours le cas :

I : Tu n'as pas de Facebook ?
V : Non, mes parents ne sont pas trop d'accord pour l'instant et moi aussi... sûrement je l'aurai mais pas maintenant... plus tard oui, dans deux ans peut-être parce qu'il y aura tous mes copains. Ca va être plus facile de communiquer que sur MSN parce que vraiment il faut être connecté sur MSN alors que sur Facebook tu peux mettre des trucs et si les gens se connectent un peu après ils voient ce que tu as mis...

Vincent, garçon, 11 ans

Les règles d'utilisation de *Facebook* interdisent l'accès aux préadolescents de moins de 13 ans, c'est pour cette raison que Vincent n'est pas utilisateur de *Facebook*. Il nous raconte que dans deux ans il va « sûrement » avoir un compte sur ce réseau social en ligne. Maintenant il ne voit pas l'intérêt de le créer : ses copains n'ont pas le droit d'accéder à ce site, ils ne sont pas dessus. En plus, ses parents ne sont pas d'accord. Selon lui, quand il commencera à utiliser *Facebook*, la communication deviendra plus facile. Le garçon remarque qu'à l'aide des différents formats de communication possibles sur le site du réseau social, il n'est pas nécessaire d'être toujours connecté pour entretenir le lien avec les autres.

La barrière de l'âge a souvent été relevée comme raison principale qui empêche d'avoir un compte sur *Facebook* :

I : Et toi, Diane, tu n'est pas non plus sur Facebook. Pourquoi ?
D : C'est mon père qui veut que j'attends l'âge… C'est à partir de 13 ans…
J : Mais il y a en a qui mentent ! Ils disent qu'ils sont de 1995.
I : Et vous voulez attendre vos 13 ans ?
D : Oui, c'est mieux.
J : Moi, je veux pas...
D : Moi oui, quand j'aurai 13 ans, 13 ans et demi. J'attends.

Juliette et Diane, filles, 12 ans

J : Non, j'en ai pas. Normalement, c'est à partir de 13 ans. Et comme j'ai que 11 ans et demi, bientôt 12. Mes parents ne veulent pas. Mais il y a beaucoup de gens qui y vont, même à 8 ans. Ils disent qu'ils ont plus et ils y vont. Alors que c'est pas vrai...

I : Tu voudrais bien l'avoir maintenant ?
J : Je veux attendre, si je suis trop jeune pour m'y inscrire, il doit y avoir une raison. Des fois je veux y aller. Tous mes amis disent que « Aaa, c'est trop bien ! », ça donne envie d'y aller...

Julie, fille, 11 ans

I : Facebook ?
S : J'en ai pas. J'aimerais en avoir un mais c'est que... quand on crée un compte, il faut qu'on change notre âge. Si on a 12 ans, ça passe pas, il faut qu'on a 13 ans minimum. Je veux pas mentir et si mon père apprend que j'ai menti. Ça va faire des histoires, je préfère rester sur MSN.

Guillaume, garçon, 11 ans

Nous voyons que ces collégiens sont différents. Ils expriment leur envie d'avoir accès à *Facebook* mais sont condamnés à attendre l'âge de 13 ans pour accéder au site. Ils racontent qu'il est possible de mentir et de mettre une fausse date de naissance. Mais ils préfèrent attendre. Diane et Guillaume notent qu'ils ne veulent pas mentir : leurs parents ne sont pas d'accord. Selon Guillaume, « ça va faire des histoires ». Julie accepte cet « obstacle » et réfléchit en disant qu'« il doit y avoir une raison » si à son âge elle ne peut pas y accéder. La préadolescente reconnaît que parfois les remarques des autres lui donnent très envie d'y aller, mais préfère attendre.

Nous avons rencontré des collégiens qui n'ont pas de comptes personnels sur ce réseau social en ligne mais qui se connectent de temps en temps sur *Facebook* en utilisant les comptes des autres :

I : Et Facebook ?
A : En fait, c'est ma sœur qui va sur Facebook mais il y a quelques anciens amis à moi qui ont demandé en amis de ma sœur et donc, je vais sur le compte de ma sœur pour parler à ces amis.

Anne-Louise, fille, 12 ans

I : Tu y vas ? Tu as un profil ?
M : Non, j'en ai pas mais j'utilise celui de ma mère. J'ajoute aussi mes amis.
I : Pourquoi tu n'as pas ton profil à toi ?
M : Parce que j'y vais pas pour longtemps, 20 minutes, ça vaut pas le coup...
I : Et comment tu ajoutes tes amis ? Ils savent que c'est toi ?
M : Oui, ils le savent. J'écris un message, je leur dis que c'est moi. Ce sont les amis de collège.
I : Tu mets les photos ?
M : Non, c'est juste pour parler.

Marius, garçon, 12 ans

Comme Milan n'a pas de Facebook, je vais chez lui, je me connecte chez lui sur mon compte et je lui montre ce qui se passe sur Facebook.

Pablo, garçon, 12 ans

Ce sont des frères ou des sœurs (Anne-Louise), des amis (Milan) et même des parents (Marius) qui fournissent à certains collégiens la possibilité d'accéder au site de *Facebook*. Il faut noter que ces préadolescents ne sont pas des internautes actifs : connectés sur *Facebook* ils établissent de courtes conversations (« 20 minutes ») avec des amis de collège ou « quelques anciens amis », ils s'y rendent pour voir ce qui se passe dessus. Pour eux, créer le profil personnel « ne vaut pas le coup ».

Il existe un autre groupe de collégiens pour lesquels l'utilisation de ce site est tout simplement interdit :

> *T : J'ai demandé plein de fois, mais ils ont dit que peut-être à Noël, pas maintenant. J'attends Noël pour demander encore une fois. Je voudrais bien avoir un compte Facebook pour pouvoir parler à des amis pendant les vacances.*
> *P : C'est bien Facebook, on peut entretenir les contacts avec des amis de vacances, sinon on les perd.*
> *T : Oui, avec des copains d'avant.*
>
> ***Pablo et Tom, garçons, 12 ans***

Pablo et Tom se soucient du fait que, sans *Facebook*, les liens avec des amis des vacances peuvent se rompre. Tom a demandé plusieurs fois à ses parents d'avoir accès à *Facebook* mais il n'a pas eu de succès. Nous voyons que le garçon a sa propre stratégie, il essaie de trouver le bon moment pour exprimer son désir. En espérant que l'autorisation d'accéder à *Facebook* peut être une sorte de cadeau, Tom attend Noël pour demander encore une fois la permission.

Voici quelques exemples de collégiens (tous âgés de 11 ans) qui pour posséder des comptes *Facebook* ont dû convaincre leurs parents :

> *J'ai fait mon Facebook sans dire à ma mère. Après deux mois, elle va sur Internet et elle voit mon Facebook. Elle m'appelle et elle me dit : « Tu es sur Facebook ? ». J'ai dit que oui et elle ma dit :« Je veux pas que tu sois sur ce site, c'est très dangereux, tu peux pas t'imaginer ! ». J'ai dit que j'ai tout enlevé... Mais j'ai pas supprimé mon compte. Je suis retournée sur Facebook sans dire à mes parents et après j'ai ajouté une tante du côté de mon père et je lui ai dit que j'ai pas encore dit à mon papa et j'ai dit à maman et elle a oublié... mais j'ai dit que je pense à les prévenir... et elle m'a dit « Bon, je dis rien ». Mais je l'ai pas dit. Il y a une semaine, ma mère a retrouvé mon compte Facebook.. et elle m'a dit « Je t'ai dit de ne pas l'avoir ». J'ai dit « Mais ça fait longtemps… j'ai grandi, il y a tous mes amis dedans, il se passe beaucoup de choses, j'accepte les gens que je connais seulement » et elle m'a dit « d'accord », mais elle veut pas que je raconte trop ma vie dessus...*
>
> ***Axelle, fille, 11 ans***

> *J'ai pas demandé, c'était pas une question. Je l'ai fait. Elle a découvert il y a pas longtemps que je suis sur Facebook. Mon frère un jour a demandé à mon père si lui, il peut se connecter sur Facebook. Mon père a dit « oui » mais il a dit de ne pas mettre aucune photo de lui. […] Donc, c'est mon frère qui m'a montré ce site, et il m'a inscrit dedans. J'ai pas posé non plus la question à mon père et donc… ensuite j'ai dit à mère : « Maman, j'ai Facebook mais papa le sait pas ». Elle m'a dit que c'est bien. Parce qu'elle connait pas trop l'informatique, c'est mon père. Ensuite j'ai dit à mon père « Papa, j'ai Facebook, est-ce que je peux le garder" et il m'a dit. « Ok, mais tu fais pas de bêtises » et donc j'ai eu Facebook et ensuite, il m'a fait plusieurs rappels... chaque fois il me dit des choses...*
>
> ***Luna, fille, 11 ans***

> *I : Tu es sur Facebook ?*
> *D : Oui. Avant ma mère ne voulait pas mais j'ai insisté.*
> *I : Qu'est-ce que tu as dit pour avoir Facebook ?*
> *D : S'il te plaît, s'il te plaît, je suis toute seule à ne pas l'avoir, je suis pas à la mode, je viens des années 30, tout le monde y est et pas moi...*
> *I : Tu as insisté longtemps ?*
> *D : Pas longtemps. On peut s'y inscrire à partir de 13 ans mais bon, tout le monde met 96.*
> *I : Tu l'as mis aussi ?*
> *D : Oui.*
> *I : Et maman le sait ?*
> *D : Oui. Elle veut pas que je mette mon âge et mon vrai nom de famille. Et les photos ! Aucune photo ! Elle voudra jamais. Et de toute façon, je voudrais pas mettre mes photos non plus.*
>
> ***Dona, fille, 11 ans***

J : Mes parents n'étaient pas trop trop d'accord parce qu'ils disaient que je suis encore trop petit pour avoir Facebook et puis hier ma mère m'a dit : « Tu es encore sur Facebook ? », j'ai dit « Non, je suis sur MSN », « Mais pourquoi tu n'es pas sur Facebook ? », « Parce que tu ne veux pas que je l'aie », « Si, mais alors tu acceptes pas les gens que tu connais pas ».

Jean, garçon, 11 ans

Axelle a créée son compte sans autorisation mais en disant qu'elle a grandi la préadolescente a pu convaincre sa mère : « il y a tous mes amis dedans, il se passe beaucoup de choses, j'accepte les gens que je connais seulement ». Dans le deuxième exemple, c'est le frère de Luna qui l'a inscrit sur le site. Selon cette collégienne, sa mère ne comprend pas l'informatique et son père était d'accord à la condition que Luna ne fasse pas « de bêtises » dessus. Le père lui rappelle souvent cette promesse. Les arguments de Dona pour l'obtention de son compte sur *Facebook* étaient similaires : « Je suis toute seule à ne pas l'avoir, je suis pas à la mode, je viens des années 30, tout le monde y est et pas moi... ». Sensibilisée à cette énonciation, la mère a satisfait la demande de sa fille mais Dona a dû permettre de ne pas mettre son âge réel, son vrai nom de famille et des photos. « Mais alors tu acceptes pas les gens que tu connais pas », c'était la condition pour Jean.

Le cas de Pablo est particulier. Ses parents lui ont permis d'avoir un compte sur *Facebook* mais le garçon a dû accepter de leur donner son code secret :

P : Les miens étaient d'accord pour MSN mais pas trop pour Facebook.
I : Qu'est-ce que tu as dit pour les convaincre ?
P : J'ai dit qu'ils vont pouvoir regarder ce que je fais tous les jours sur Facebook, que je vais donner le mot de passe.
I : Tu l'as donné ?
P : Oui.
I : Ils y vont ?
P : Je pense pas qu'ils y vont tout le temps, tous les jours. De temps en temps.

Pablo, garçon, 12 ans

Pablo ne peut pas cacher ses activités sur *Facebook*. Il sait bien que ses parents ont le code et peuvent à tout moment vérifier ce qu'il fait dessus. Selon lui, les parents n'y vont pas chaque jour.

Donc nous voyons que les collégiens n'ayant pas de comptes *Facebook* sont partagés en deux grands groupes : les premiers, qui ne veulent pas eux-mêmes s'y connecter pour des raisons de crainte, ils ont envie de protéger leur identité et leur « jardin secret » et utilisent des moyens traditionnels de communications et d'échanges ; et les deuxièmes qui voudraient bien être sur *Facebook* mais sont empêchés de s'y affilier par interdiction parentale. Les derniers sont poussés par la tentation qu'ils ressentent de la part de leur entourage connecté et cherchent des moyens d'y accéder, par exemple, ils se connectent sur les comptes des autres

(amis, frères ou sœurs). Les autres essayent de convaincre leurs parents, créent des comptes et se connectent en cachette, trichent sur leur date de naissance mais les plus sages sont obligés d'attendre l'âge de 13 ans. Nous remarquons qu'ils sont « pris par la vague », ils se sentent concernés mais expriment une certaine distance et méfiance envers ces nouveaux formats de sociabilité.

3.2.2. Dynamiques sociales des préadolescents sur *Facebook*

Durant nos interviews avec les préadolescents nous avons remarqué que l'appropriation massive de *Facebook* était amplement abordée à travers des activités basées sur la dimension communicationnelle, ce qui nous amène à examiner l'aspect social des ces usages. Les discours des préadolescents poussent à analyser comment à travers les nouvelles formes de communication le jeune internaute construit et entretient son réseau social en ligne.

Construire le réseau

Facebook constitue un adjuvant fort d'une conquête d'autonomie à l'égard du milieu familial. Dans leurs discours les préadolescents soulignent que *Facebook* aide à construire, maintenir et développer des amitiés avec leurs pairs. Ils expriment leur envie d'avoir un monde à part et de prolonger en ligne le plaisir d'être ensemble.

> *On fait ce qu'on veut sur Facebook. Et là, les parents ne peuvent pas nous imposer d'ordre. On peut délirer… C'est pas comme chez nous, comme dans la vie réelle, c'est pas pareil… […] Même si on s'est vu hier ou le matin, on peut délirer… […] Par exemple, si les autres mettent des anciennes photos de leurs téléphones portables on commence à rigoler, on pense au bon vieux temps… c'est ça nos délires !*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

Les préadolescents intègrent facilement les dispositifs numériques de la communication continue dans leur quotidien. Les formes actuelles de la communication médiatisée sur *Facebook* constituent une espace agréable où les collégiens parlent, partagent, rient avec leurs semblables. Comme le dit Daisy, sur cette plateforme d'échanges « les parents ne peuvent pas (…) imposer d'ordre ». Sur *Facebook* les jeunes se sentent moins contrôlés qu'en réalité. Les activités proposées sur le site incarnent parfaitement le principe d'individualisation et d'autonomisation inhérent à des cultures jeunes. Elles sont « les activités pour soi, celles que l'on veut faire seul »[559].

Selon Martine Azam, Johann Chaulet et Jean-Pierre Rouch, « les outils de la communication à distance permettent à la vie du groupe de s'étendre au-delà de l'enceinte du

[559] GLEVAREC Hervé. *Idem*., p. 92.

collège, en dehors de la limite des temps de cours ; celui qui ne participe pas se trouve privé de nombre d'interactions qui contribuent directement à dessiner les limites du collectif »[560]. Dans les discours des collégiens rencontrés nous retrouvons des opinions analogues :

> *Oui, il y a quasiment tout le monde du collège !*
>
> ***Thomas, garçon, 13 ans***

> *I : Pourquoi tu as rejoint Facebook ?*
> *B : Bah... quand tout le monde s'y met, bah... On est un peu obligé, sinon on sera un peu à part... Les gens sont en discussion sur Facebook, on peut suivre, on peut comprendre ce qui se passe... Voilà.*
> *I : Que penses-tu sur les personnes qui ne sont pas sur Facebook ?*
> *B : Ils veulent pas montrer leur vie, je sais pas... Ils ont le droit, ils sont normaux... Mais quand même c'est bien d'y être. Je me suis inscrit.*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

Thomas confirme que « quasiment tout le monde au collège » est sur *Facebook*. Dans le discours de Bahia nous retrouvons une raison signifiante pour expliquer ce phénomène. Notre enquêtée parle de la sensation d'obligation de rejoindre *Facebook* que les préadolescents ressentent « quand tout le monde s'y met ». La préadolescente révèle la « pression d'un entourage qui pousse […] sans cesse à adopter ou à utiliser ces techniques qui permettent au groupe de se construire, de se consolider ou de se visibiliser, pour soi et pour les autres »[561]. Dans le monde juvénile ne pas utiliser certains dispositifs numériques signifie être exclu, être « à part ». Les personnes qui n'utilisent pas les nouveaux espaces de rencontre et d'interaction vivent une sorte d'arriération et d'exclusion sociales. *Facebook* participe activement à la création des interactions parmi les membres de groupe d'amis. Selon Bahia, « c'est bien d'y être » pour voir de quoi les autres discutent, ce qu'ils publient et partagent. La préadolescente s'est inscrite sur le site pour pouvoir suivre la « vie numérique » de son entourage. Nous voyons qu'aujourd'hui la notion d'appartenance à un groupe chez les préadolescents est condamnée à s'élargir. Pour s'intégrer dans le milieu juvénile et le comprendre, il faut aussi rejoindre le réseau socio-numérique et poursuivre les actions de groupe en ligne. Dans ces discours les jeunes internautes révèlent l'effet de contamination dans l'usage des nouvelles formes d'appartenance aux groupes des pairs.

Mais le réseau social en ligne est-il le même que dans la réalité ? Johann Chaulet remarque que « les outils permettent également de réelles formes de comptage du nombre d'amis et de l'étendue du réseau »[562]. Fascinés par la facilité de retrouver les profils de gens

[560] AZAM Martine, CHAULET Johann et ROUCH Jean-Pierre. Vers une nouvelle culture préadolescente ? La connexion comme reconfiguration des pratiques et de leurs légitimités. In OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir). *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. Paris, 2010, p. 5. Disponible sur : http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/azam_chaulet_rouch.pdf (Consulté le 15 mai 2012).
[561] AZAM Martine, CHAULET Johann et ROUCH Jean-Pierre. *Op. Cit.*, p. 5-6.
[562] CHAULET Johann. *Idem*., p. 62.

qu'ils ont connus dans leur vie et la possibilité de pouvoir les rassembler dans un dispositif, les préadolescents arrivent à des nombres impressionnants d'amis : 340 chez Safaa et 322 chez Lucia (filles, 14 ans), 480 chez Brieuc (garçon, 15 ans), 435 chez Stéphane et 300 chez Zakaria (garçons, 14 ans), 417 chez Hélène et 370 chez Oriane (filles, 13 ans) etc. Voici comment les préadolescents expliquent le fait d'avoir autant d'amis :

I : Et vous les connaissez tous ?
S : Oui.
I : Ce sont des amis des amis ou de vrais amis ?
S : Ce sont nos amis à nous ! Il y a des gens que je connais pas forcément, à qui je dis bonjour...
L : Moi, c'est la famille, les amis et des gens que j'ai vus...
I : Ce sont les gens du collège ?
Ensemble : Oui.
I : Des gens du même quartier ?
L : Les gens de l'extérieur...
S : Des gens du sport, du foot, par exemple boxe.

Safaa et Lucia, 14 ans, filles

I : Vous les connaissez tous ?
O : A peu près.
H : Tous ! Ah oui.
I : Ils sont du même collège ? De Bordeaux ?
O : Ils peuvent être d'ailleurs…
H : A peu près la moitié, ils sont du collège. Après ce sont des gens de notre sport, du tennis, après les gens des vacances à qui on parle... […] On a la famille, des cousins, des cousines, les amis les plus proches avec qui on traîne dans la cour. Et il y a ceux qui sont dans notre classe mais avec qui on parle des fois. Après ce sont des gens qu'on a rencontrés pendant les vacances et avec qui on parle pas souvent, pour savoir comment ils vont, on a des gens qui font le sport avec nous.

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

B : Parce que j'ai fait trois collèges. [...]
S : Ça dépend sur Facebook il y a des amis qu'on connaît et les amis qu'on connaît pas.
B : Qu'on connaît par d'autres amis.
S : Il y a des amis par exemple, avec eux on a passé une seule journée. On a sympathisé, par exemple, on passe une journée avec un pote et un pote à lui, on sympathise. Du coup, on l'ajoute sur Facebook. [...]
B : On a beaucoup d'amis parce que ce sont des amis de petite enfance, même si on parle pas. Ça fait toujours intéressant de voir ce qu'il devient. Comme ça on peut retrouver des amis qu'on perd de vue.

Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons

Avant, quand j'étais à l'école primaire, j'avais un ami qui un jour a déménagé en Corse, et puis moi... C'est dommage de ne plus avoir des nouvelles de lui. Donc, j'ai tapé le nom sur Facebook et je l'ai retrouvé. Donc, maintenant les liens se sont renoués. Ça permet d'avoir le contact avec des amis de l'école primaire, des clubs de sport aussi...

Luna, fille, 11 ans

Ce sont des amis de collège. Du foot, de la boxe.

Zakaria, garçon, 14 ans

Dans son livre *Les adolescents, leur téléphone et Internet « Tu viens sur MSN ? »* Céline Metton-Gayon reprend la théorie de la « force du lien » de Marc Granovetter[563]. La chercheuse explique que la sociabilité des collégiens et des lycéens se décline en deux « cercles concentriques » : un cercle large des liens « faibles » et un autre cercle plus restreint

[563] GRANOVETTER Marc. The Strenght of Weak Ties. In *American Journal of Sociology*, 1973, n° 78, p. 1360-1380. Disponible sur : http://sociology.stanford.edu/people/mgranovetter/documents/granstrengthweakties.pdf (Consulté le 24 mai 2012).

des liens « forts ». Selon elle, « les liens faibles sont constitués par les personnes que l'adolescent côtoie dans la cour de récréation, au restaurant scolaire, dans les couloirs ou sur un terrain de sport, sans vraiment les connaître. Ils se comptent en plus grand nombre que les liens forts. Les liens forts, eux, sont constitués par les personnes avec qui ce jeune « traîne », celles qui l'entourent d'une enveloppe assez cohésive et consensuelle et qui permettent davantage le dévoilement de soi »[564]. Dans leurs récits, les collégiens prouvent le fait que leur réseau social en ligne est constitué de ces deux cercles mentionnés (« on a la famille, des cousins, des cousines, les amis les plus proches avec qui on traîne dans la cour », « des gens du sport, du foot, par exemple la boxe », « les gens des vacances ») mais les autres remarques montrent que les « amis » de *Facebook* deviennent les gens que les préadolescents ont vu une seule fois, parfois même pas (« les amis qu'on connait pas », « qu'on connaît par d'autres amis »). Le réseau social en ligne comprend aussi les gens avec lesquels les préadolescents ont fréquenté le même établissement, les gens qu'ils ne voient pas maintenant et même auxquels ils ne parlent pas (« des amis de petite enfance, même si on parle pas »). Selon Serge Tisseron, dans ce cas il s'agit de liens « élastiques et activables » : « un ami c'est plutôt un contact que l'on peut solliciter »[565]. Stéphane nous fournit un bon exemple : durant une rencontre avec des copains, il a sympathisé avec un ami de son ami et le soir il l'a ajouté sur *Facebook*, sans se demander s'il allait le voir prochainement. C'est une sorte de reconnaissance, un type de proposition de nouer le contact sans obligation de l'entretenir.

Voici encore quelques exemples qui illustrent la nature et la variété des liens sur le réseau social en ligne :

> *Mais comme je sais que ma sœur est amie avec toutes ces personnes-là… Je me dis... Oui, je vais accepter.*
>
> ***Tristan, garçon, 11 ans***

> *Il y a certains qui sont les potes à mon frère, à ma sœur, des gens comme ça quoi.*
>
> ***Naïchat, fille, 13ans***

> *I : Il y a des personnes sur Facebook que tu as acceptées mais ils ne sont pas tes amis en réalité ?*
> *D : Oui, trois.*
> *I : D'où sont-ils ?*
> *D : En fait, je les ai croisés. Ce sont des filles de là où ma mère a travaillé. Parce que ma mère est femme de ménage, elle aide aux personnes âgées... Des fois j'allais avec ma mère travailler, des fois je l'aidais un peu et des fois quand ma mère était en train de finir il y avait les mères qui rentraient avec*

[564] METTON-GAYON Céline. *Idem*., p. 96.
[565] La notion de « lien élastique et activable » était abordé dans la conférence « Mon ado. Son réseau. Parlons en ! » organisée le 2 Février 2012 par la mairie de Talence en partenariat avec le Centre Animation Jeunesse, le centre Social et Culturel, les établissements secondaires de la ville et le Master « Communication et générations » de l'Institut des Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3. Vidéo disponible sur : http://www.educavox.fr/Facebook-et-les-adolescents (Consulté le 24 mai 2012).

leurs enfants, et après je commençais à parler à des enfants... de mon âge ! Et donc il suffit de connaître le nom et prénom, on tape, on voit sur les photos si c'est elle et on peut proposer l'amitié !

Daisy, fille, 14 ans

Dans les deux premiers cas nous voyons que le réseau socio-numérique des préadolescents comprend des amis de la fratrie. *Facebook* permet aux jeunes de vérifier si la personne qui « propose l'amitié » est en lien avec leurs propres amis. Nous constatons que le plus souvent, les collégiens acceptent des personnes avec lesquelles ils ont des amis en commun. L'exemple de Daisy est aussi intéressant à mentionner. Dans son récit elle accentue un aspect important dans la construction du réseau social en ligne, c'est la facilité de retrouver le profil de l'autre : « il suffit de connaître le nom et prénom, on tape, on voit sur les photos si c'est elle et on peut proposer l'amitié ». La facilité de nouer le lien numérique est une caractéristique signifiante de la socialisation juvénile d'aujourd'hui.

Et comment se comportent les jeunes internautes quand ils reçoivent une demande d'ajout dans la liste des amis sur *Facebook* des personnes indésirables ou inconnues ?

B : […] parce qu'en général les amis sur Facebook ne sont pas des vrais amis... On a plein d'amis sur Facebook mais c'est pas pareil en réalité... Il y a des gens que j'ai dans la liste de mes amis sur Facebook mais je les déteste en réalité.
I : Pourquoi alors tu les as acceptés ?
B : Quand une personne demande, tu es obligé de l'accepter... C'est pas gentil de refuser... Parfois ça m'arrive de supprimer des gens. Ca m'est arrivé d'avoir dans la liste deux ou trois personnes que j'ai jamais vues en réalité, je les ai acceptées... mais après je les ai supprimées... ils pouvaient voir toutes mes photos, j'ai décidé de les supprimer...

Bahia, fille, 13 ans

Bahia reconnaît que dans sa liste d'amis sur *Facebook* il y a des gens qu'elle déteste. L'enquêtée nous indique que l'ignorance ou le rejet de la proposition d'amitié sur *Facebook* est mal perçu en milieu juvénile : « tu es obligé de l'accepter », « c'est pas gentil de refuser ». Elle approuve le fait que tous les amis sur *Facebook* ne sont pas de vrais amis et que le réseau numérique ne reflète pas la réalité. Sa remarque sur quelques personnes inconnues qu'elle a acceptées dans un premier temps et qu'elle a supprimées par la suite révèle deux aspects : la facilité de se mettre en contact et la conscience que cette action peut avoir un côté négatif (« ils pouvaient voir toutes mes photos »).

Parfois c'est l'histoire personnelle du préadolescent, dans les cas de nos enquêtés c'est le changement de lieu d'habitation ou d'établissement scolaire, qui explique le grand nombre d'amis sur *Facebook* :

300, même plus. Ils sont de tous les pays où j'ai vécu...

Zakaria, garçon, 14 ans

Parce que j'ai fait trois collèges.

Brieuc, garçon, 15 ans

Je déménage tout le temps donc ça fait que j'ai plein d'amis.

Naïchat, fille, 13ans

Les préadolescents essaient de recueillir sur la liste de *Facebook* tous les gens qu'ils ont connus dans la vie. Les acteurs de leurs réseaux relationnels appartiennent aux différents « pôles d'attracteurs »[566] et les relations numériques avec eux représentent différentes modalités. Nos interviewés notent que même si la liste des amis est longue, les échanges communicationnels s'effectuent avec un petit nombre de personnes :

J'en ai 200, même plus. Je les connais pas tous bien. Je parle à 10 peut-être. Les autres, je les connais de vue, j'ai déjà parlé un peu... Si j'ai jamais vu cette personne, j'accepte pas. A part des fois quand il y a des amis en commun. Mais je parle pas avec eux. Ils sont dans la liste de mes amis mais c'est tout.

Farouk, garçon, 13 ans

Farouk ne communique qu'avec 10 personnes sur *Facebook*. Selon lui, les autres « sont dans la liste […] mais c'est tout ». C'est une caractéristique importante du réseau social en ligne chez nos enquêtés : des échanges denses sur *Facebook* ne s'effectuent qu'avec un petit nombre de contacts. Les interactions sociales avec les autres personnes de la liste restent occasionnelles et fortuites.

Parfois le nombre d'amis sur la liste peut représenter une dimension compétitive :

I : Avoir beaucoup d'amis sur Facebook, ça signifie quelque chose ?
T : Il y a des personnes qui font le challenge avec le nombre d'amis sur Facebook. Ma sœur aussi a fait ça ! « Qui va avoir le plus d'amis dans une semaine ? ». Quelque chose comme ça.

Tristan, garçon, 11 ans

La construction d'un réseau social sur *Facebook* peut devenir une sorte de jeu dans lequel le plus grand nombre d'amis ajoutés sur la liste durant une semaine détermine le gagnant. C'est Tristan qui nous a signalé l'existence de ce « challenge » parmi les jeunes : c'est sa grande sœur qui s'amusait de cette manière avec ses amis sur *Facebook*. Nous voyons que les jeunes internautes sont capables de détourner la fonction initiale de communication des réseaux sociaux numériques. Thilo Von Pape remarque que les jeunes sont bien souvent les premiers à se saisir des « nouvelles fonctionnalités »[567] des interfaces numériques. Et comme nous le voyons dans l'exemple d'un jeu « Qui va avoir le plus d'amis dans une semaine ? », ces fonctionnalités ont souvent un caractère divertissant.

Parmi les collégiens rencontrés il y avait ceux qui nous ont parlé d'un tri qu'ils font dans leur liste d'amis :

---

[566] CARDON Dominique et GRANJON Fabien. Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilités. In DONNAT Olivier et TOLILA Paul. (dir.). *Le(s) public(s) de la culture* [vol. 2]. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2003, p. 93-108.

[567] VON PAPE Thilo. Diffusion et appropriation du téléphone portable par les adolescents : Évolution des usages et enjeux sociaux [communication]. In *Doctoriales du GDR Tic et société, Université Paris Marne la Vallée*, p. 2. Disponible sur : http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/2007/papiers/VONPAPE_T.pdf (Consulté le 14 janvier 2012).

I : Et vous avez beaucoup d'amis sur Facebook ?
J : Oui, mais il y a pas longtemps j'ai fait un tri. Il y a parfois des gens qu'on ajoute comme ça mais ça sert à rien. Je les ai supprimés.
I : Et qu'est-ce que vous pensez de la quantité d'amis sur Facebook ?
J : Avant je pensais que c'est cool d'avoir plein d'amis, mais après je me suis rendu compte que ça sert à rien, que la plupart on les connaît pas et c'est pour ça j'ai fait le tri. J'ai supprimé.
D : Moi aussi, je supprime des fois parce que parfois j'accepte des personnes que je connais pas vraiment... Quand une personne nous envoie une invitation on pense que peut-être elle a des choses à nous dire, qu'elle nous connaît. On accepte mais on parle pas après, on voit que c'est une personne moche...

Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles

I : Et ça vous est arrivé de supprimer des amis ?
Ensemble : Oui.
I : Pourquoi tu les as supprimés ? Ça arrive souvent ?
B : Des gens déjà qui servent à rien, à qui je parle pas… Deuxièmement tous ceux que je connais pas, qui m'ont demandé, j'ai accepté mais après j'ai vu qu'on a aucun ami en commun.

Brieuc, garçon, 15 ans

J'ai supprimé une personne que j'ai accepté comme un ami mais après j'ai vu que je le connais pas... Après les histoires de famille. J'ai supprimé mon tonton car il critique mes photos...

Oriane, fille, 13 ans

La remarque de Julie (« avant je pensais que c'est cool d'avoir plein d'amis ») comporte une signification importante. Au début de l'utilisation de *Facebook* les préadolescents acceptaient plus facilement les demandes d'ajouts à la liste des amis. Mais au bout d'un moment, ils se sont aperçus qu'avec certaines personnes les échanges ne s'effectuaient pas, que l'intensité et l'affection des interactions étaient médiocres. Dans ce cas-là les collégiens font un « tri » dans leur réseau socio numérique. Ils suppriment : « des gens qu'on ajoute comme ça mais ça sert à rien », « à qui je parle pas », « des personnes que je connais pas vraiment », « tous ceux que je connais pas, qui m'ont demandé, j'ai accepté mais après j'ai vu qu'on a aucun ami en commun ». Oriane nous fournit un autre exemple : elle a supprimé son oncle parce qu'elle ne supportait pas ses commentaires. Les cas cités illustrent l'instabilité du réseau social en ligne chez notre public. Les préadolescents ajoutent facilement de nouveaux contacts dans la liste et de la même manière quand aucune relation ne se noue avec eux, ils sont prêts à les supprimer.

Les collégiens ont-ils dans leur liste d'amis sur *Facebook* des amis virtuels qu'ils n'ont jamais vus ? Durant les interviews nous avons pu découvrir le regard méfiant envers ces inconnus qui proposent leur amitié sur le site :

I : Et vous avez des amis virtuels ?
J : Non, il y a des gens qui cherchent à parler mais je leur parle pas. Ça nous suffit les amis qu'on a !

Julie, fille, 14 ans

K : Il y a des gens qui acceptent tous ceux qui demandent. Pas moi ! Dans ma liste je les connais. Il y avait une personne qui m'a demandé, sur la photo de profil c'était Sarkozy avec plein de… c'était horrible, la photo ! Désolée ! J'ai pas accepté.
A : Il y avait un cousin de mon frère et c'est son frère qui m'a demandé, et j'ai refusé, je le connais pas.

Kenza et Anna, filles, 13 ans

Kenza confirme qu'il y a des cas où les gens « acceptent tous » dans leurs listes d'amis, mais le plus souvent la liste des amis sur *Facebook* est composée de personnes que les préadolescents connaissent (« Ça nous suffit les amis qu'on a ! »).

Attribuer des statuts

Facebook offre la possibilité d'afficher la nature du lien. Sur le site il est possible d'attribuer aux contacts les statuts qui montrent la parenté : femme, mari, mère, père, sœur, frère, cousin, cousine, tante, oncle, grand-père, grand-mère etc. Durant nos interviews avec les collégiens nous avons pu découvrir la signification de ces statuts du réseau socio numérique des préadolescents.

> *I : Est-ce qu'il existe au collège des bandes d'amis ?*
> *Z : Oui.*
> *I : Tu appartiens à une de ces bandes ?*
> *Z : Oui.*
> *I : C'est une bande mixte ?*
> *Z : Oui, mixte. […] On est tous pratiquement frères et sœurs sur Facebook.*
>
> ***Zakaria, garçon, 14 ans***

> *On a plein de frères et de sœurs. Si c'est un ami proche, on met souvent en « frères » et « sœurs ».*
>
> ***Axelle, fille, 11 ans***

> *I : Et le statut de frère ou sœur ?*
> *A : Ah oui, […] c'est n'importe quoi... On ajoute parce qu'on les aime... On a beaucoup de frères et de sœurs sur Facebook.*
>
> ***Amélie, fille, 12 ans***

Céline Metton-Gayon définit une bande comme « un groupe de jeunes soudés par leurs déambulations au fil du temps et des espaces : dans la cour, dans le réfectoire, dans les couloirs du collège, mais aussi hors de l'institution (notamment dans leur quartier d'habitation). Ce qui peut caractériser la bande, c'est la volonté d'être ensemble en continu »[568]. Comme nous voyons dans les extraits des interviews ce sont souvent des copains de la même bande qui deviennent sur *Facebook* de faux frères et sœurs. Ce sont des amis proches, des « liens forts », avec lesquels les collégiens partagent le quotidien et les mêmes vécus, avec lesquels la relation est intense et profonde.

Il est courant de donner le statut de « père » ou de « mère » pour des amis proches qui sont un peu plus grands :

> *Si on a des amis en 3ème qui sont vraiment plus grands que nous, on les met parfois en « père », « mère ».*
>
> ***Axelle, fille, 11 ans***

> *« Parents »... On met par exemple des amis aussi qui sont plus grands.*
>
> ***Stéphane, garçon, 14 ans***

[568] METTON-GAYON Céline. *Idem*., p.122.

Nous remarquons que dans la plupart des cas, cette action signifie un simple amusement. En attribuant différents statuts pour leurs amis les préadolescents s'amusent, ils cherchent différentes façons pour interagir avec leurs copains, ils testent de nouveaux formats de coopération en ligne :

S : […] Ou par exemple on s'est tapé un délire avec eux... J'en ai une qui est plus âgée mais c'est ma fille. En fait, parce qu'un jour on a déliré et…
I : Et chez elle tu es son père ?
S : Oui.
I : Et c'est pas le contraire ?
S : Non, c'est comme ça parce que c'était un délire avec des potes, on a mangé ensemble avec des potes et elle… on s'appelle par un surnom et moi je l'ai appelé « ma fille ».

Stéphane, garçon, 14 ans

Alors là... Chez moi, c'est complètement faux. Il faut pas croire surtout à ça ! Parce que j'ai mis 40 amis en frères et sœurs. [rire]

Safaa, fille, 14 ans

Safaa confirme : « Il faut pas croire surtout à ça ! ». Selon elle, les statuts de parenté affichés sur *Facebook* sont « complètement faux ». Prenons l'exemple de Stéphane. Il illustre bien la nature du lien et la valeur des statuts de *Facebook* dans le monde juvénile : sur sa liste d'amis il a une copine qui en réalité est plus âgée que lui mais qui porte le statut de « fille ». Nous voyons que les fonctionnalités de *Facebook* sont détournées par les collégiens. L'espace numérique devient un lieu d'épanouissement, d'expérimentation et de réjouissance où les préadolescents s'amusent avec leurs copains. Ils prolongent en ligne des expériences réelles et créent de nouvelles impulsions pour la discussion.

Facebook aussi permet d'afficher l'engagement dans la relation. Il est possible de montrer qu'on est « célibataire », « en couple », « fiancé(é) », « marié(e) », « dans une relation libre », « c'est compliqué », veuf(ve), séparé(e), divorcé(e) etc. Si par exemple on choisit de montrer aux autres qu'on est « en couple », « fiancé(é) » ou « marié(e) », il est aussi possible d'afficher la personne de la liste avec qui on est dans cette relation. Le statut « en couple » est souvent mentionné par les collégiens que nous avons questionnés. Mais sur ce sujet les préadolescents adoptent différentes postures.

Les uns signalent que cet affichage n'est ni très utile ni important :

I : Et vous en pensez quoi ?
S : On n'a pas besoin d'être en couple sur Facebook pour être en couple en vrai.
I : Et si un jour vos petits copains vont demander de montrer sur Facebook que vous êtes en couple ? Vous serez d'accord ?
L : Je sais pas... Après il y a trop de gens qui vont parler. C'est entre nous deux et pas pour tous...
S : Après il y a mon grand frère sur Facebook... Je veux pas qu'il voie...
I : Ce sont des choses personnelles.

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

C : Non. J'ai mis que je suis « en couple » mais j'ai pas montré avec qui.
I : Pourquoi ?

C : Ça fait des histoires après...
I : Et beaucoup de tes amis ont fait ça ?
C : Oui.
I : Et les autres ont beaucoup commenté ?
C : Oui.
I : Et c'est pour ça que tu évites de montrer ton copain ?
C : Oui.

Camille, fille, 14 ans

Moi, je mets pas souvent parce qu'il y a des parents, des cousins et des cousines, des entraîneurs de tennis. Des gens qui sont un peu plus grands. Donc, je veux pas leur montrer.

Hélène, fille, 13 ans

Lucia soulève la question de l'intimité (« c'est entre nous deux et pas pour tous »). Safaa, Camille et Hélène parlent de la protection des relations. Selon Safaa, « on n'a pas besoin d'être en couple sur *Facebook* pour être en couple en vrai ». La collégienne prouve que la sincérité des relations amoureuses ne se mesure pas par l'affichage des statuts sur le site. Camille dit que cette action « fait des histoires ». Tous les amis sur la liste peuvent voir ces informations, créer des commentaires mais aussi des rumeurs. Cette action peut endommager la relation. Les filles notent une autre raison importante : « il y a mon grand frère », « il y a des parents, des cousins et des cousines, des entraîneurs de tennis. Des gens qui sont un peu plus grands ». Nous voyons que les informations sur le statut des relations sont protégées de la famille et des personnes plus grandes, des adultes. Si dans le monde juvénile cette action peut être comprise, habituelle, et tolérée par les autres préadolescents, la fuite de ces informations vers les membres de la famille ou les adultes peut engendrer désagréments et problèmes pour le préadolescent.

Mais nous avons aussi rencontré des préadolescentes pour lesquels cette fonctionnalité de *Facebook* joue un rôle primordial dans la proclamation des relations amoureuses :

D : Chez moi c'est affiché. Parce que je veux que les autres filles sachent que je suis avec ce garçon.
J : Pour que les autres s'approchent pas ! Et les garçons n'aiment pas afficher ce statut... […] Il faut montrer aux autres filles qu'on est en couple avec ce garçon...

Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles

Julie et Diana se servent de *Facebook* pour le montrer aux autres, surtout aux filles, avec qui elles sortent. Ces informations sont destinées aux concurrentes potentielles. « Pour que les autres s'approchent pas ! » nous explique Julie. En affichant ce statut et les garçons qui leurs « appartiennent », les collégiennes se sentent plus rassurées alors que les garçons expriment la position inverse.

I : Et que pensez-vous des statuts de couple sur Facebook ?
S : C'est un peu gênant. Moi, il y a pas longtemps j'étais en couple avec quelqu'un mais si, par exemple, nos potes la trouvent pas belle ils vont nous tailler avec... Et ça va directement changer... parce que, par exemple, on a l'habitude de sortir avec des filles qui sont plus belles qu'elle mais on sort avec elle parce qu'on l'aime bien.
I : Mais les autres...

S : Oui, les autres vont rigoler... Ça va nous énerver... Donc, on met seulement « en couple » mais on montre pas avec qui on est […]
I : Et vos petites copines ? Elles veulent de ce statut ?
S : En général les filles le veulent plus. Elles sont plus ouvertes. Et après elles sont un peu : « Oui, tu m'aimes pas, tu me trouves pas belle ».
B : « Je t'aime, moi non plus ». Et bla blaaa…
I : Et enfin, vous mettez en « couple » sur Facebook ?
Ensemble : Oui. Elles se taisent.
S : Et ça nous énerve... Et après ça peut créer des histoires à cause de nos potes parce qu'ils font trop de rumeurs... Ils nous taillent trop avec ça... Et après on arrête. C'est fini. C'est pour ça Facebook à la fois c'est bien et pas bien.

Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons

Stéphane et Brieuc relèvent l'importance attribuée aux amis dans l'âge de la préadolescence. Nous remarquons quel est le poids des avis des copains. Ils comptent beaucoup. Leurs jugements peuvent être décisifs pour la rupture des relations amoureuses (« Et après on arrête. C'est fini »). Pour cette raison Stéphane et Brieuc évitent de montrer sur *Facebook* avec quelles filles ils sortent. Ils dévoilent aussi quelle est la position de leurs copines vis-à-vis à cette démarche : « En général les filles le veulent plus. Elles sont plus ouvertes. ». Ils mentionnent que l'évitement d'afficher les liens engendrent des disputes avec les petites copines mais : « […] après elles sont un peu : « Oui, tu m'aimes pas, tu me trouves pas belle ». Pour qu'elles se sentent rassurées et comme le disent les garçons pour qu'elles « se taisent », ils affichent seulement le statut « en couple » mais pas plus. La peur que les autres garçons rigolent, discutent, créent des rumeurs et se moquent de leurs choix expliquent cette position.

Par contre, parmi les collégiens rencontrés il y avait des garçons qui n'étaient pas gênés d'afficher le statut de leurs relations amoureuses et leurs copines sur *Facebook* :

I : Et tu affiches qui est ta petite copine ?
Z : Oui parce qu'elle est sur Facebook.
I : Il y avait des réactions pour ça ?
Z : Oui.
I : Ca te ne gênait pas ?
Z : Non, ils disaient que des trucs bien.

Zakaria, garçon, 14 ans

Dans le cas de Zakaria, il ne se sentait pas gêné d'afficher ce statut et sa copine publiquement. Selon lui, ses amis ont joué le rôle de supporteurs : « ils disaient que des trucs bien ». Donc, nous pouvons constater que les réactions des amis vis-à-vis de cette fonctionnalité de *Facebook* peuvent être de différentes natures : les amis peuvent dévaloriser (se moquer, créer des rumeurs) ou bien soutenir (dire de bonnes choses, apprécier). Nous découvrons ici que tout dépend du cercle d'amis auquel appartient le préadolescent, de quelles personnes se composent son réseau socio-numérique sur *Facebook*.

Comme dans le cas de l'affichage des liens de parenté, les préadolescents aussi s'amusent avec ces statuts :

H : […] On peut se marier avec des gens aussi !
O : On peut se mettre en couple.
H : Moi, j'ai mis avec une fille mais c'est pour rigoler.

Hélène, fille, 13 ans

On peut se mettre en statut, se marier, être veuve pour rigoler... […] Pour rigoler je me suis mariée avec une fille ! Des fois c'est difficile de comprendre si c'est vrai ou si c'est une blague. Les garçons parfois demandent à se marier sur Facebook juste pour faire une blague... Mais c'est nul. Ils font des petits compliments, par ci par là... Bizarre...

Amélie, fille, 12 ans

Ces préadolescentes se sont mises en couple avec leurs amies. Amélie note qu'il est possible de mettre différents statuts juste pour rigoler et reconnaît que « des fois c'est difficile de comprendre si c'est vrai ou si c'est une blague ». Elle mentionne que des garçons tout d'abord disent des compliments et ensuite proposent de « se marier » virtuellement. Tout ça juste pour faire une blague, pour rigoler avec leurs amis. Quand il s'agit des relations avec les garçons, à son avis, des moqueries comme celle-ci « c'est nul » et « bizarre ».

Famille sur Facebook

Nous avons vu que le réseau social sur *Facebook* des jeunes internautes est composé surtout de leurs amis. Les membres de la vraie famille y sont-ils acceptés volontairement ? Comment les préadolescents se comportent-ils quand ils reçoivent une demande d'ajout à la liste d'amis envoyée par leurs parents ou leur fratrie ?

S : Ma mère voulait mais je ne l'ai pas fait.
B : Ca dépend. Ah oui, parce que sinon... Offf...
I : Pourquoi ?
B : Parce que Facebook c'est tellement fait pour nous. Que si on accepte les parents après, ils vont voir, ils vont dire des choses.
S : On y voit toute notre vie, on veut pas que nos amis à nous voient notre mère, ses amis à elle. Facebook c'est pour nous, pour les jeunes.

Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons

Ces deux collégiens confirment que certains parents ont des comptes sur *Facebook* et qu'ils expriment l'envie d'ajouter leurs enfants dans leurs listes d'amis. Mais les collégiens sont indifférents vis-à-vis de ces demandes. « C'est tellement fait pour nous », « c'est pour nous, pour les jeunes » nous disent les préadolescents. Ils ne les acceptent pas et énumèrent les raisons suivantes : « si on accepte les parents après, ils vont voir, ils vont dire des choses », « on y voit toute notre vie, on veut pas que nos amis à nous voient nos mères, leurs amis à elles ». *Facebook* fait exister les préadolescents en dehors du monde des adultes. C'est un espace à eux, une bulle où les préadolescents instaurent leur monde à part. Les collégiens essayent de la protéger et ne permettent pas aux parents d'y accéder.

Dans les discours des préadolescents nous retrouvons aussi les motifs des parents. Ces motifs des parents sont évidents. Ils se soucient, ils désirent suivre les actions de leurs enfants sur *Facebook*, ils veulent être au courant :

> *Ma mère, je ne l'ai pas acceptée… […]. Des fois elle allait sur mon Facebook pour regarder ce que je fais. Maintenant je me déconnecte, je laisse pas.*
>
> ***Diana, fille, 15 ans***

> *I : Et tu as ajouté ton papa sur la liste de tes amis ?*
> *A : Il était sur ma liste mais après je l'ai supprimé, je me suis rendu compte qu'il faut pas. Je veux pas qu'il voie tout ce que je fais sur Facebook. Il demande des fois mais je le refuse.*
> *R : Mon père aussi, il rend un service et après il dit : « En échange, tu m'ajoutes sur Facebook ». Mais non, je veux pas.*
> *I : Et les parents?*
> *A : Ils se posent les questions un peu, ils se demandent pourquoi on veut pas. Ils se créent des histoires et comme ça ils viennent derrière nous pour vérifier.*
>
> ***Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles***

Amélie raconte que tout d'abord elle a ajouté son père sur la liste de ses amis mais qu'après elle l'a supprimé : « je me suis rendu compte qu'il faut pas ». La préadolescente exprime la même volonté de ne pas montrer sa vie numérique à son père et décrit comment par contre le père essaie de temps en temps en échange d'un service de rejoindre le réseau socio-numérique de sa fille. Mais la collégienne ne change pas d'avis. Diana non plus n'accepte pas sa mère sur son *Facebook*. Ce rejet provoque d'autres façons de contrôle parental mentionnées par nos enquêtés : « ils se posent des questions un peu, ils se demandent pourquoi on veut pas. Ils se créent des histoires et comme ça ils viennent derrière nous pour vérifier », dans le cas de Diana, quand elle ne se déconnectait pas, sa mère en cachette contrôlait son compte *Facebook.*

Le cas de Pauline est analogue :

> *P : Bah, mon père veut que je l'ajoute à mes amis mais en fait, si je dis « oui », il peut lire tout ce que je fais. Bon, j'ai dit « oui » pour qu'il ne soit pas vexé mais ça me plaît pas... Il peut voir tout, tout.*
> *I : Tu l'as ajouté alors ?*
> *P : Oui, mais je veux le supprimer…*
>
> ***Pauline, fille, 14 ans***

La préadolescente a accepté son père pour qu' « il ne soit pas vexé » mais le fait que, en étant dans sa liste il puisse voir tout ce que Pauline fait, la pousse à réfléchir pour savoir si finalement elle ne doit pas le supprimer.

La posture rigoureuse des parents qui veulent instaurer le contrôle et l'ordre dans les actions numériques des jeunes internautes a souvent été mentionnée par notre public :

> *L : Moi, alors... J'ai accepté mon père sur Facebook et après il venait me voir « C'est quoi ça ? Et ça ? C'est quoi ça ? Et ça ? Supprime ça ! ». Parce que j'ai aimé une page. Il va des fois sur mon mur pour voir ce que j'aime parce que j'avais rejoint un groupe. Des blagues. C'est une fille qui dit à un garçon « J'ai froid » et l'autre répond « Aaa, t'avais qu'à pas t'habiller comme une pute ». Voilà, j'ai fait ça*

vite fait quoi, sans penser et donc après il m'a demandé de supprimer ! Des fois il vient, il se met derrière moi, dans un siège et il regarde... Moi, je commence à me stresser, je me déconnecte.
A : C'est quand même personnel ce que disent nos amis à nous, j'aime pas trop quand ma mère est derrière et me regarde. Je me sens pas bien.
Lé : Oui, on n'ose pas écrire des choses qu'on veut écrire à nos amis. Ma mère aussi est tout le temps à côté de moi, je supporte pas !
L : Si je dis « Tu peux pas partir ? », ça va être « Hé alors, je te gêne »... Il va se créer une histoire !
A : Oui, ils pensent tout de suite qu'on fait des choses qui ne sont pas pour nous alors que c'est juste nos amis.
L : C'est notre vie privée.
A : C'est un peu comme notre journal intime. Tu mets quelque chose pour qu'une personne la voie mais pas toute la famille, tes frères et tes sœurs. Pour dire « Aaa, tu as mis ça ! ». Après mes parents ils savent ce que je fais. Ils sont pas très pour que je sois sur Facebook parce que les gens peuvent voir ce que je fais. Je leur dis que je peux bloquer, supprimer et tout ça. Je leur dis des choses pour les rassurer que j'accepte les gens que je connais.
L : Ma photo de profil c'était moi, avec mes amis dans la cantine de la classe de neige et mon père me faisait des commentaires que s'ils ne sont pas d'accord, que cette photo soit sur Internet, que je peux avoir les ennuis. Il imagine tout de suite le gros truc, procès etc. En plus ce sont mes amis ! Ils vont pas faire ça. Après il y a certains, ça peut les déranger mais c'était la photo… […] Il s'est imaginé le procès ! « Tu m'enlèves ça tout de suite ! »
I : Et tu as enlevé ?
L : Oui, j'ai enlevé. Et j'ai mis la photo de moi avec mon frère.
A : Oui, sur MSN on a tous nos contacts affichés et les parents « C'est qui ça ? C'est qui ça ? ». C'est bon, je fais pas n'importe quoi… Ils pensent tout de suite qu'on fait quelque chose pas bien, pas pour nous.
Lé : Moi aussi, chaque fois que j'accepte un nouveau contact, je dois dire à ma mère que je le connais, je suis obligée, parce que sinon, elle va me dire de l'enlever, que je le connais pas...

Léa, Axelle et Luna, filles, 11 ans

Les trois collégiennes que nous avons questionnées ensemble n'ont pas manqué de commentaires sur leurs parents qui rejoignent leurs comptes *Facebook* ou se mettent derrière elles quand elles surfent sur le site. Selon Luna, son père qui est son ami sur *Facebook* vient souvent commenter les activités de sa fille : il pose des questions, demande des explications, il dit de supprimer des photos, d'autres actions, il impose son ordre. Les préadolescentes révèlent le même caractère d'intimité de leurs actions numériques sur *Facebook :* « C'est notre vie privée », « C'est un peu comme notre journal intime. Tu mets quelque chose pour qu'une personne la voie mais pas toute la famille, tes frères et tes sœurs ». Elles regrettent que les parents n'arrivent pas à comprendre qu'elles ont besoin d'avoir des secrets. Selon nos enquêtées, les parents amplifient les choses (« Il imagine tout de suite le gros truc, procès etc. », « Ils pensent tout de suite qu'on fait quelque chose pas bien, pas pour nous »).

Ajoutés sur la liste des amis de *Facebook* chez les préadolescents, les autres adultes jouent un rôle d'inspecteurs :

Il y a pas longtemps, ça c'est hyper énervant... J'ai plein de tontons et de tantes, je les ai tous sur Facebook. Pourquoi je les ai acceptés ? Et donc j'ai parlé sur la publication, sur le mur. Un ami m'a dit que « Je passe souvent devant chez toi » et j'ai demandé « Ah bon, c'est où ? » et j'ai mis mon adresse. Avant de poster je me suis demandé si ça peut poser des problèmes mais après je me suis dit que je pourrai l'enlever vite fait... et donc... et ensuite il y a une des millions de mes tantes qui fait « Ne pas mettre d'adresse, surprime ça ! », mais gentiment... Mon cousin a mis «oh ! Tata-police ! »... Voilà !

Luna, fille, 11 ans

« C'est hyper énervant » résume Luna qui a ajouté ses tantes et ses oncles dans sa liste. En nous racontant son expérience, la préadolescente se demande « Pourquoi je les ai acceptés ? ». Elle nous fournit un exemple concret quand elle a écrit son adresse sur le mur d'un ami et explique la réaction de sa tante : « Ne pas mettre d'adresse, supprime ça ! ». D'un côté, ces exemples dévoilent le risque que le préadolescent prend quand il ajoute ses parents ou ses proches sur la liste : les accepter c'est prendre en considération le fait qu'ils vont « faire la police » et s'intéresser à la vie « privée » du jeune internaute. D'un autre côté, ils nous informent que le préadolescent ne saisit pas encore l'effet que peut engendrer l'affichage d'informations personnelles dans l'espace virtuel et public.

> *Ma mère oui, elle m'a proposé de la mettre dans ma liste d'amis, j'ai pris du temps pour l'accepter mais finalement je l'ai acceptée... J'ai pas grande chose à cacher donc je l'ai acceptée pour montrer qu'elle peut me faire confiance.*
>
> ***Julie, fille, 14 ans***

Julie reconnaît qu'elle a pris un peu de temps pour réfléchir mais finalement elle a accepté sa mère sur *Facebook*. Le commentaire de Julie nous explique son choix : la préadolescente a ajouté sa mère « pour montrer qu'elle peut [lui] faire confiance ». Nous remarquons que ces cas sont plutôt rares. Les jeunes internautes essaient de protéger leur monde numérique des yeux des adultes et cette décision provoque des conséquences : les parents se posent plusieurs questions et surtout celle de la confiance, ils deviennent plus soucieux et se mettent dans la position de « contrôleur ».

Si dans la plupart des cas les demandes d'ajouts des parents sont refusées, les frères ou les sœurs disposent souvent du droit d'être dans la liste d'amis sur *Facebook* :

> *I : Et ta sœur ? Elle est sur Facebook ?*
> *C : Oui.*
> *I : Elle est ta sœur sur Facebook aussi ?*
> *C : Oui.*
> *I : Pour elle alors tu lui fais confiance ?*
> *C : Oui. Je cache rien à ma sœur. […] Elle me comprend.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *Oui. J'ai beaucoup de sœurs et de frères. On est neuf. Je suis septième. Donc tous ceux qui sont avant moi sont sur Facebook et je les ai tous parmi mes amis. Pas les petits.*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

La fratrie constitue un réseau d'interdépendance réciproque et se distingue par le caractère de proximité. Les frères et les sœurs partagent les mêmes vécus. Dans l'utilisation des dispositifs numériques au sein de la famille ils rencontrent les mêmes difficultés liées au contrôle parental. Ils se comprennent et pour cette raison, l'accès aux profils de *Facebook* pour eux est accessible. C'est Camille et Valentine qui nous prouvent ce constat : « Je cache rien à ma sœur. […] Elle me comprend », « On est neuf. Je suis septième. Donc tous ceux qui

sont avant moi sont sur *Facebook* et je les ai tous parmi mes amis ». Ajoutons aussi que la force et le caractère du lien avec la fratrie sont signifiants. Camille et Valentine dans leurs récits expriment l'attachement à leurs frères et sœurs et partagent volontairement avec eux leur vie numérique. Mais nous avons déjà mentionné l'exemple de Safaa qui surveille certaines informations sur elle parce que son grand frère est dans sa liste *Facebook*. À cet âge, souvent ce sont des informations décrivant les territoires de l'intime chez les préadolescents qui sont partagées plus sévèrement avec les personnes de la même famille.

Interagir

Laurence Corroy déclare que « les outils numériques remplissent diverses fonctions auprès du jeune public. Supports d'expression et de créativité, miroirs de l'image de soi et des identités multiples, exutoires possibles de leurs peines ou de leur agressivité, lieux de transgression sociale et culturelle (contenus, langage), ces moyens de communication modernes offrent d'abord un plein sentiment de liberté et de maîtrise, et renforcent l'estime de soi. Ils permettent également aux jeunes d'interagir dans la communauté de leurs pairs et de recevoir de façon immédiate des signes de reconnaissance et d'intégration au sein des groupes d'appartenance »[569]. Les discours des préadolescents rencontrés prouvent qu'aujourd'hui *Facebook* joue un rôle essentiel dans l'articulation des liens avec leurs pairs. Il permet davantage de valider le sentiment d'affiliation à un groupe d'amis et d'interagir incessamment avec son clan. Nous posons les questions suivantes : Quels sont les sujets abordés par les collégiens ? Quelles sont les caractéristiques de la communication juvénile via *Facebook* ?

Les préadolescents reconnaissent qu'aujourd'hui ils ont tendance à réagir très vite, parfois automatiquement, sans penser au sens de la discussion. Selon Paulette Duarte, « cette rapidité est d'autant plus à l'œuvre que les pratiques de correspondance de l'internaute sont également rapides et que l'internaute ne diffère pas dans le temps la réponse à un message »[570]. C'est pour cette raison que les contenus des messages transférés sur les interfaces numériques, et notamment sur *Facebook*, se distinguent par la légèreté et l'irréflexion du contenu.

> *I : De quoi vous parlez sur Facebook ?*
> *S : De tout et n'importe quoi. Parfois ça dure 2 secondes.*
> *B : Oui, « Salut, ça va » et voilà.*
> *S : Oui, « Quoi de beau ?» alors qu'on l'a vu il y a deux heures, trois heures.*
>
> ***Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons***

[569]CORROY Laurence et al. *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Vuibert, 2008, p. 153.
[570]DUARTE Paulette et al. *Internet : la sociabilité de sociétés médiatisées.* Paris : La Documentation Française, 2007, p. 26.

I : De quoi vous parlez ?
B : On parle pas trop souvent, il faut parler sur les trucs intéressants parce que si c'est comme ça, ça sert à rien... Je veux dire, pour fixer les rendez-vous, pour demander si les profs sont absents le lendemain... Voilà... Sinon, après, on parle des trucs qui sert à rien, j'aime pas...

Bahia, fille, 13 ans

On parle comme ça : « Salut ! », « Salut, ça va ? », « Oui, et toi ? Quoi de neuf ? », « Rien ». Voilà.

Amélie, fille, 12 ans

A : Ça commence toujours par « Salut, ça va ? Quoi de beau ? ».
L : Ca dépend, il y a les conversations toujours pareilles. « Salut, ça va ? Tu fais quoi ? », « Rien. Et toi ? », « Rien »,

Axelle et Luna, filles, 11 ans

Les études sur l'utilisation des dispositifs sociotechniques soulignent que « le fait de rester en contact prime tout autant que le contenu des échanges »[571]. Les interfaces sociotechniques contribuent à la rapidité de la correspondance et de la conversation. *Facebook* facilite, fluidifie et accélère la communication à distance. Stéphane décrit d'une façon suivante les discussions : « Oui, « Quoi de beau ? » alors qu'on l'a vu il y a deux heures, trois heures ». Cette forte envie de communiquer incessamment avec les amis proches explique la banalisation des contenus transmis. Les extraits cités illustrent que parfois la discussion ne dure que quelques secondes (« Parfois ça dure 2 secondes »). Elle commence par « salut », « ça va ? », « tu fais quoi ? » mais ne va pas plus loin. Elle n'a pas de continuité, ne provoque pas de durabilité, n'incite pas à se développer. Les collégiens prouvent ce constat en disant « après il y a un gros blanc », « après c'est blanc ». L'expression sur les contenus des conversations souvent rencontrée sur le terrain « de tout et n'importe quoi » fait référence à la nature des échanges. Nous pouvons ajouter les autres « on parle de trucs qui sert à rien », « il y a les conversations toujours pareilles » et constater que les discussions via *Facebook* chez les préadolescents ont un caractère futile.

C'est avec des amis proches (souvent les mêmes avec qui les collégiens passent leurs journées entières !) que les conversations dépassent les simples salutations. Connectés sur *Facebook*, les préadolescents parlent de leur quotidien, se racontent leurs weekends, analysent ensemble les événements marquants de la journée :

On parle de tout. On parle sur notre journée. On parle sur ce qu'on a fait pendant le weekend parce qu'au collège parfois on n'a pas le temps. On est beaucoup au collège et on n'arrive pas tous à se parler. On parle sur ce qu'on a fait hier soir, s'il y a quelque chose de spécial qui s'est passé au collège.

Laura, fille, 14 ans

Ils partagent les idées sur leurs centres d'intérêt, ils donnent des conseils, des avis, des suggestions sur les films, la musique, le sport :

[571] METTON Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens : Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. In *Réseaux*, 2004, n° 123, p. 69.

I : Sur quels sujets vous parlez avec eux ?
L : « Ça va ? Tu fais quoi ? »
S : Hier, par exemple, on discutait sur les joueurs de foot.
I : Ce sont les sujets sur le sport alors ?
S : Oui. Hier un copain m'a demandé quels films j'ai regardés et lesquels m'ont plu. J'ai donné quelques titres pour qu'il regarde...

Safaa, fille, 14 ans

Oui, les films que je regardais, les nouveaux films qui sortent.

Zakaria, garçon, 14 ans

Les autres sujets portent sur la scolarité. Les préadolescents parlent des devoirs, ils s'aident l'un l'autre, se rappellent les travaux qu'il faut préparer pour le lendemain :

C : Oui. Il y a des choses à dire, des trucs à demander...
I : Sur quoi ?
C : Sur les devoirs. Il y a des choses à se raconter.

Camille, fille, 14 ans

Des fois je demande les devoirs qu'on doit faire, que j'ai oubliés de noter, des trucs comme ça.

Farouk, garçon, 13 ans

Des devoirs aussi. Il y en a un qui n'était pas là aujourd'hui, qui est connecté sur Facebook et on lui dit ce qu'il faut faire. On demande ce qu'il a, pourquoi il n'était pas à l'école.

Hélène, fille, 13 ans

Les jeunes internautes abordent les expériences importantes liées à leur scolarité, par exemple la recherche de stage :

« Est-ce que tu as trouvé ton stage ? Qu'est-ce que tu as fait ici ? ». Là, par exemple, pendant les vacances on a dû trouver un stage, donc j'ai demandé si elle l'a trouvé, comment etc.

Safaa, fille, 14 ans

Les professeurs sont aussi évoqués dans leurs conversations sur *Facebook* :

Aussi on parle des professeurs, sur ceux qu'on aime et qu'on n'aime pas.

Laura, fille, 14 ans

I : Quoi ? Des profs ?
H : Oui, des profs aussi.
I : Quand vous ne les aimez pas ?
O : Oui.
H : Et quand on les aime aussi !

Hélène, fille, 13 ans

Les collégiens se branchent sur *Facebook* pour planifier leurs rencontres et fixer les rendez-vous :

On parle de ce qu'on pourrait faire ensemble.

Valentine, fille, 14 ans

P : Tu viens chez moi quand ?
N : Moi, je sors souvent sur Bordeaux le weekend, donc on se fixe rendez-vous.

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

Par exemple, le samedi, on n'a rien à faire, on va sur Facebook pour voir qui est connecté et on se donne un rendez-vous et on se voit…

Andrei, garçon, 13ans

On se donne un rendez-vous pour aller au bowling, des trucs comme ça, au cinéma.

Farouk, garçon, 13 ans

Dans l'exemple de notre enquêté Andrei, nous pouvons voir de quelle façon *Facebook* provoque des rencontres. Quand il s'ennuie, (« le samedi, on n'a rien à faire ») le préadolescent se rend sur le site pour trouver les amis connectés et leur proposer de se voir en réalité. *Facebook* permet de vérifier rapidement la disponibilité des pairs et organiser des rendez-vous possibles.

La facilité de joindre les amis et les proches qui habitent loin est une des raisons du succès de *Facebook* en milieu juvénile. Grâce à *Facebook* les préadolescents peuvent entretenir le lien avec des personnes éloignées, par exemple, cousins, cousines, amis proches qui habitent dans une autre ville ou à l'étranger. *Facebook* aide à diminuer la distance et à rétablir une proximité relationnelle menacée par la séparation géographique. La possibilité d'avoir des échanges rapides, de transmettre et d'avoir des nouvelles, de chercher l'occasion de se voir a été mentionnée par notre public :

> *Aussi ça dépend du contact avec la personne. Si c'est une personne de la famille, on va demander des nouvelles de la famille. Des copines... Tu vas peut être chercher à la voir... Tu n'as pas des nouvelles d'elle… Nanany nanana...*
>
> ***Safaa, fille, 14 ans***

> *Ça me permet de parler à mes cousins et mes cousines parce que j'ai déménagé, je leur parle plus beaucoup, maintenant je peux parler plus souvent parce qu'ils sont plus souvent connectés.*
>
> ***Aurélien, garçon, 13 ans***

> *Facebook sert à communiquer avec les amis qui habitent loin, qui n'habitent pas la même ville, qui sont à l'étranger.*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

Les collégiens rencontrés constituent un public pulsionnel qui vit plusieurs changements très importants. Ils traversent différents passages : entre le monde interne et le monde externe ; de l'univers de l'enfant vers l'univers du préadolescent ; de la dépendance à l'autonomie. Ces passages de la vie se caractérisent par la pulsionnalité excessive qui a fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie. Nous avons déjà abordé les caractéristiques de notre public qui tente de faire tout ce qui est possible pour être au plus près des amis qui ressentent et vivent les mêmes changements et transformations qu'eux. Les interfaces sociotechniques, notamment *Facebook*, multiplient les possibilités de la joignabilité et aident à rejoindre des copains pour répondre aux questions importantes qu'ils se posent.

> *Des choses qui nous énervent.*
>
> ***Zakaria, garçon, 14 ans***

> *H : On parle des parents aussi.*
> *I : Oui.*
> *H : Quand ils veulent pas qu'on sorte, on parle, mais ce ne sont pas des trucs méchants.*
> *I : Ils veulent pas que vous sortiez. Donc vous vous connectez et vous êtes avec vos amis ?*
> *Ensemble : Voilà. On passe le temps avec eux sur Internet.*
>
> ***Hélène et Oriane, filles, 13 ans***

On y va pour se remonter le moral, quand il y a beaucoup de devoirs... On file des réponses des exercices, on échange...

Amélie, fille, 12 ans

L'« exigence pulsionnelle »[572] durant la préadolescence provoque des désaccords à l'intérieur de l'individu en construction. Elle engendre aussi des conflits avec son entourage. Ces conflits sont aussi abordés via *Facebook* où les préadolescents cherchent à « se remonter le moral », essayent de trouver une écoute, de la compréhension et un soutien. Pour surmonter les moments difficiles, pour se raconter, les collégiens se connectent sur *Facebook*, ils y cherchent des interlocuteurs potentiels qui manifestent un sentiment de compassion et de solidarité.

Les conversations entre filles et garçons, difficiles, voire même impossibles dans le couloir ou dans la cour du collège, par la mise à distance des écrans deviennent possibles et praticables.

Et elle m'a parlé, elle a dit que ça fait longtemps qu'on s'est pas vu... et après on planifie, on passe la journée avec elle, on la voit et puis elle se re-rapproche un peu…

Stéphane, garçon, 14 ans

I : Sur quels sujets ?
T : On parle sur ce qui s'est passé dans la journée, aussi il y a des petites choses intimes... [rire]
I : Vous parlez à des filles ?
Ensemble : Oui, voilà. Parce que dans la cour... c'est pas facile.

Tristan et Lucas, garçons, 11 ans

Petites taquineries. Avec les garçons.

Dona, fille, 11 ans

Sur *Facebook*, loin du regard des autres la timidité et la crainte du ridicule diminuent. Le dialogue entre le deux sexes s'instaure plus facilement. Les « petites taquineries », les discussions sur les « petites choses intimes » sur *Facebook* constituent en quelque sorte l'avant-scène d'entrées en relation. *Facebook* devient un espace où les collégiens expérimentent différents scénarios pour nouer le lien avec l'autre sexe : « l'espace des communications médiatisées fait également figure de lieu de « tests »[573], pour les préadolescents il constitue un lieu d'excellence pour titiller et « draguer ».

Amélie et Roxane nous fournissent une autre tournure des discussions via *Facebook* :

A : On peut arranger les couples !
R : Oui ! On peut tout demander sur Facebook. « Elle te plaît vraiment ? »

Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles

Connectés sur *Facebook* les préadolescents abordent non seulement leurs relations personnelles, ils essayent aussi de s'immiscer dans les relations des autres. L'absence

[572] LAURU Didier. Internet, pulsions et lien social. In *EMPHAN*, 2009/4, n° 76, p. 23.
[573] CHAULET Johann. Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance. In *EMPHAN*, 2009/4, n° 76, p. 61.

physique de l'interlocuteur pousse sur *Facebook* à aborder différentes sortes de sujets, même les plus délicats (« Elle te plaît vraiment ? ») et parfois donne des résultats (« On peut arranger les couples »).

Nous avons vu que les préadolescents se servent de *Facebook* pour fortifier les relations avec des amis : discuter, partager, rigoler ensemble, qu'il devient un espace de communication, d'écoute et de confidences. Mais également, les conversations numériques sur cet espace virtuel peuvent provoquer des insultes, des outrages, des conflits.

> *Lé : Il y a des gens sur Facebook qui nous insultent...*
> *L : Julie s'est fait insultée par Pablo ! Elle s'est faite pirater aussi son compte.*
> *Lé : C'est pas la première fois.*
> *A : Moi aussi, je lui parle sur Facebook, et au milieu de la conversation il dit « Ta gueule ! » etc. Et j'ai dit, que « Écoute, je te connais pas et tu m'insultes comme ça. Qu'est-ce que t'as?». Et mercredi après-midi, je suis au tennis, il est au même club que moi et je le croise, il me sourit comme si de rien n'était... Il y a un problème là !!!*
> *L : En primaire, j'avais un ami, il y avait des moments quand il m'insultait aussi. « Ta gueule, tu es conne »... Et ensuite tu le vois : « Salut, ça va ? ».*
> *I : Ils se sentent plus forts sur Internet ?*
> *L : Oui, c'est pas pareil sur le virtuel.*
> *A : Ils te disent des choses qu'en face ils oseraient jamais te dire.*
> *L : Ils se gênent pas sur Internet de dire des choses ! En vrai, ils te voient, ils sourient et tu dis : « Vas-y, redis ce que tu as dit hier ».*
>
> ***Léa, Axelle et Luna, filles, 11 ans***

Nos enquêtées mettent en évidence le fait que le contenu des messages partagés par *Facebook* peut être grossier. Les collégiennes parlent des garçons qui sont dans leurs listes d'amis sur *Facebook* et qui régulièrement les insultent. Les préadolescentes disent que ces personnes n'ont pas le même comportement en réalité (« Ils te disent des choses qu'en face ils oseraient jamais te dire ») et que c'est seulement derrière l'écran qu'ils deviennent courageux (« il me sourit comme si de rien n'était »).

Les récits des préadolescents rencontrés témoignent que les actions sur *Facebook* peuvent rompre des relations et détruire l'amitié.

> *S : Oui. En fait. C'était une fille qui était l'année dernière au collège. Je l'avais sur Facebook. Et on s'est... elle avait un ami à elle. C'est justement Facebook qui crée des problèmes. Cet ami m'a demandé d'être ami avec lui sur Facebook et j'ai accepté. En plus il m'a écrit que j'ai besoin de te parler à propos d'Amandine et je lui ai dit ok, j'ai accepté et on a commencé à devenir des amis. Et l'autre fille, elle était jalouse. Donc elle est venue me demander pourquoi j'ai accepté. On s'est fâchées. Elle m'écrivait encore sur Facebook mais j'ai pas répondu.*
> *I : Et après vous vous êtes réconciliées ?*
> *S : Non, elle m'a supprimé de ses amis. Et depuis j'ai plus de nouvelles d'elle. […]. Et c'est mieux comme ça.*
>
> ***Safaa, fille, 13 ans***

Le fait que Safaa ait accepté la demande d'ajout d'un garçon qui probablement plaisait à une autre amie a engendré des disputes. Nous voyons que les préadolescents suivent attentivement les actions des autres sur *Facebook* et sont rapides à réagir : « elle est venue me

demander pourquoi j'ai accepté », « elle m'écrivait encore sur *Facebook* mais j'ai pas répondu », « elle m'a supprimé de ses amis ». Comme le dit Safaa, « c'est justement *Facebook* qui crée des problèmes ».

En analysant l'impact des nouvelles technologies de la communication sur les sociabilités adolescentes Céline Metton-Gayon note que « les informations échangées sur la base du secret sont de diverses natures. Il peut tout d'abord s'agir de confidences que l'on révèle sur sa propre vie, d'ordre familial ou sentimental, et qui correspondent à un besoin d'être rassuré. Le deuxième type de secrets repose sur le partage des commentaires sur les autres adolescents. Quels que soient leur classe ou leur âge, les adolescents bavardent et jasent énormément pour rapporter, commenter et discuter de ce qu'ils apprennent des uns et des autres »[574]. Les préadolescents se retrouvent sur *Facebook* pour analyser et commenter les événements qui ont eu lieu quand ils étaient ensemble. C'est dans l'interprétation et les discussions sur les autres que les différentes sortes de rumeurs apparaissent. Créées sur *Facebook*, elles se propagent en réalité et poussent à questionner l'amitié.

En général, les rumeurs viennent de Facebook et après, elles continuent à circuler en réalité.

Bahia, fille, 13 ans

Oui. Ça nous arrive. Quand on a un truc à dire. « Tu as vu ce qui s'est passé tout à l'heure ? ». On crée des rumeurs sur Facebook.

Safaa, fille, 14 ans

I : Et les rumeurs sur Facebook ?
J : Oui, il y a souvent des histoires qui se créent et circulent, très souvent.
I : Histoires comment ?
J : Par exemple, il y a une fille de notre classe et l'autre fille du collège qui a dit quelque chose à son copain sur Facebook et donc la fille de la classe a vu cette publication sur le mur de son copain et il y avait une histoire avec ces deux filles...
D : Et le garçon avait du mal...
I : Ils sont restés en couple ?
J : Oui. Mais ils se sont fâchés. On voyait ça sur Facebook.
D : Et tout le monde a vu…
J : Et l'autre fille aussi avait un copain.
D : Vraiment ? Qui t'a dit ça ?
J : Camille.
D : C'est pas vrai ! [rire]

Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles

Facebook participe activement à la formation et la circulation de ce genre d'informations. Affichés publiquement, les commentaires sont suivis par toute la communauté (« On clique sur les commentaires pour voir ce qui se passe et essayer de comprendre l'histoire », « ils se sont fâchés. On voyait ça sur *Facebook* », « Et tout le monde a vu »). Ils engendrent des discussions sur le site mais aussi « continuent à circuler en réalité ». Les préadolescents passent du temps à les lire, à les analyser et à les comprendre.

[574] METTON-GAYON Céline. *Idem.*, p. 127.

Nous avons vu que la majeure partie des usages d'Internet chez les préadolescents rencontrée constituée d'échanges et d'interactions. Ces actions communicationnelles établies par les différentes interfaces sociotechniques, et surtout par *Facebook*, participent à la création de nouvelles sociabilités. De même, elles renforcent et prolongent les sociabilités existantes. Internet incarne pour ces collégiens une arène d'expression des sentiments, engendrent plusieurs affects et incite au désir de la joignabilité permanente. Rapidité, immédiateté, abrasion des distances… Les dispositifs de la communication en ligne servent de supports-prétexte à des actions sociales qui permettent de garder le contact avec leurs amis et cultiver leur « jardin secret ». Comme le remarque D. Lauru, « il s'agit bien de bavardage, de parler de tout et de rien, et ce dans une syntaxe particulière »[575]. Selon lui, « il serait utile d'inventer un mot spécifique pour exprimer cela : le tripatouillage de langue sur un clavier, où les doigts seraient les véhicules directs de l'émotion ou de la pulsion »[576]. Le chercheur propose le « clavulsion » que nous pouvons également appliquer pour notre terrain. Les nouveaux dispositifs sociotechniques incitent les jeunes internautes à parler. Et parler revient à se découvrir. Les usages communicationnels d'Internet sont fortement liés à la construction identitaire des préadolescents que nous proposons d'aborder par la suite.

3.3. Identité numérique et préadolescents

Les préadolescents en ligne cherchent à posséder un espace à eux pour dévoiler leurs identités réelles mais aussi pour créer leurs nouvelles identités numériques. Les techniques de présentation de soi sont variées et permettent de découvrir quelle image les jeunes internautes ont d'eux-mêmes et quelle représentation ils souhaitent communiquer aux autres. À travers les traces numériques (discours sur soi, photos, vidéos, autres éléments) que les collégiens laissent sur Internet nous pouvons constater que cette identité est très dynamique, changeante et expressive. Les discours des collégiens rencontrés prouvent ce constat et amènent à analyser la manière dont les préadolescents d'aujourd'hui dévoilent leur identité en ligne.

[575] LAURU Didier. *Op. Cit.*, p. 28.
[576] LAURU Didier. *Idem*., p. 29.

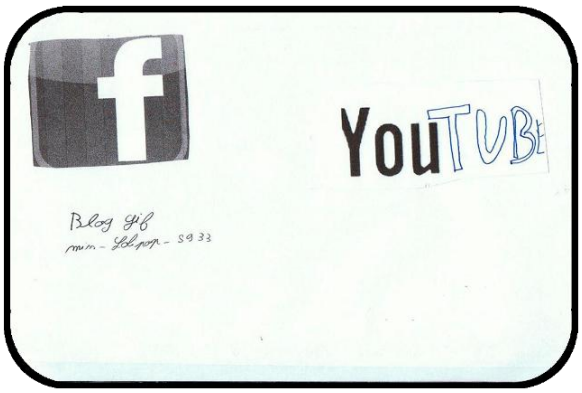


Julie, fille, 14 ans

Notre enquêtée Julie passe beaucoup de temps sur *Facebook*. Sur l'écran d'ordinateur portable en papier Julie a representé la page d'accueil de site et la capture de caméra avec la photo d'elle et de son amie. Dans la photo les deux préadolescentes sourient et tirent leurs langues. La collégienne précise : « J'ai mis la caméra pour montrer que je peux prendre la photo avec la cam installée dans l'ordi. Et je peux mettre sur *Facebook*... ». Durant l'entretien sa camarade de classe Diana ajoute qu'avant de mettre la photo, il est possible de la modifier avec les différents logiciels. « Oui, oui, on fait une belle photo, on enlève les boutons », - ajoute Julie et reconnait qu'elle le fait régulièrement.



Camille, fille, 14 ans



Laura, fille, 14 ans

Sur certaines images des collégiens nous avons des liens vers leurs blogs personnels mais ces cas étaient rares. Dans les entretiens nous avons découvert que l'appréciation à ces espaces d'expression identitaire a faibli mais les remarques fournies par nos enquêtés nous poussent à examiner cette pratique. Camille ne nous donne pas le lien vers son blog et dit : « Je pense le supprimer… Si ma famille tombe sur mon blog… Oh la la !!! C'est pas pour ma famille ! Que pour mes amis ». Sur le dessin de Laura le pseudonyme de son blog sur Skyrock est marqué. Nous le visitons pour voir quelques photos, quelques liens vers les chansons. Le blog nous paraît vide et pas attrayant : « Maintenant je publie pas beaucoup de choses. Avant j'écrivais des petits textes sur moi. Je me présentais aux autres parce qu'il y a des personnes

qui veulent savoir comment je suis... […]. J'ai fait un blog parce que souvent les gens me demandaient de montrer les photos et tout. Donc, des moments où je suis pas connectée on peut aller sur mon blog et voir mes photos ».

Dans ce chapitre de la thèse nous allons nous intéresser à la fonction identitaire. Nous chercherons à savoir comment les préadolescents construisent leur identité numérique sur deux types de plateformes numériques, *Facebook* et les blogs. Le travail d'analyse consistera à aborder la narration de soi sur des profils de réseau social : nous évoquerons les images de profils et les pseudonymes, leur expression sur le mur, la publication des photos et l'appartenance aux groupes. Ensuite, nous étudierons la pratique des blogs qui a été moins souvent abordée que les profils de *Facebook* dans les discours des jeunes internautes mais qui dans le contexte actuel présente des caractères importants dans les formats d'expression identitaire.

3.3.1. Narration de soi sur *Facebook*

Les pratiques digitales nourrissent les dynamiques sociales des préadolescents. En même temps elles représentent « diverses performances identitaires »[577]. Les collégiens rencontrés nous ont fourni des éléments importants pour l'analyse de la « création de nouvelles formes de visibilité »[578] sur *Facebook*.

> *I : On peut dire que les amis sur Facebook est une autre famille ?*
> *A : C'est notre deuxième famille.*
> *L : Moi, j'ai quatre vies : ma première vie c'est à la maison. Je suis pas à la maison comme ici, la famille me connait d'une façon, à la maison je suis pas la même personne qu'au collège. Au sport, je suis pas pareille. Sur Internet, c'est encore une autre vie. Je suis instable dessus.*
> *I : La vie sur Internet est comment ?*
> *A : C'est plus facile sur Internet.*
> *Lé : C'est passionnant. On est plus libre.*
> *A : On a plusieurs vies, c'est vrai...*
>
> ***Léa, Axelle et Luna, filles, 11 ans***

Notre enquêtée Luna dévoile qu'elle a quatre vies : une à la maison, une deuxième au collège, sa troisième vie est celle qu'elle mène durant son activité extrascolaire (sport) et la quatrième est celle d'Internet. Elle lie la notion de vie avec celle d'identité et explique : « à la maison je suis pas la même personne qu'au collège ». D'après les préadolescentes, la vie menée sur Internet est « passionnante ». Composée des relations virtuelles la plupart du temps avec des amis qui sont définis comme la « deuxième famille », cette vie n'a pas les mêmes

[577] ALLARD Laurence. *Remix culture : l'âge des cultures expressives et des publics remixeurs ?* Disponible sur : http://www.jeunesse-vie-associative.gouv.fr/IMG/pdf/RemixCulture.pdf (Consulté le 20 mars 2010).
[578] PUYUELO Rémy. Journaux « extimes » et communauté de l'anonyme. In *EMPHAN*, 2009/4, n° 76, p. 31.

règles que la vie réelle. Elle est « plus facile » à mener. Nous voyons que dans l'esprit des préadolescents l'identité numérique est associée à la liberté (« on est plus libre ») et à l'instabilité (« Je suis instable dessus »). Dans ce sous-chapitre nous allons examiner la construction et les différentes caractéristiques d'identité numérique sur *Facebook* abordées dans les discours des préadolescents rencontrés.

Images de profils et pseudonymes

Tout d'abord nous allons aborder la première dimension de l'identité numérique des préadolescents sur *Facebook* : l'affichage de l'image du profil et du nom.

Christine Rosen cite : « Pendant des siècles, les riches et les puissants documentaient leur existence et leurs statuts à travers des portraits peints. Ces portraits représentaient aussi bien un marqueur de richesse et une recherche d'immortalité que de nombreuses informations sur leur vie quotidienne, celle de leurs sujets, leurs professions, ambitions, attitudes et surtout leur échelle sociale »[579]. La chercheuse continue en notant que ces portraits « « sont particulièrement instructifs. En les dessinant, les artistes reflètent des riches soit leur vrai soi, soit la manière avec laquelle ils veulent être vus. Ainsi, dessiner un portrait signifie en même temps exposer et rendre obscur, clarifier et déformer. Ce faisant, le portrait permet d'afficher l'égoïsme et la modestie, l'autoglorification et l'autodérision »[580]. Christine Rosen se réfère à l'historien d'art allemand Hans Belting qui, pour expliquer telle manière de représentation de soi, utilise le terme d'« anthropologie picturale ». Ce terme est transférable dans le contexte contemporain : la démarche analogique existe aujourd'hui, notamment sur *Facebook*, où des internautes, comme les peintres d'avant, à l'aide des différentes fonctionnalités et outils proposés (par exemple, l'affichage d'images, de vidéos, d'expressions écrites) créent leurs portraits numériques. Les jeunes internautes y sont « experts » :

> *I : Et tu changes souvent ta photo de profil ?*
> *N : Oui, je change ma photo une fois toutes les deux semaines.*
> *P : Moi aussi.*
> *I : Pourquoi si souvent ?*
> *P : Pour s'amuser, pour montrer aux autres.*
>
> ***Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans***

En prenant « soin de l'être »[581], les préadolescents rencontrés s'adonnent à des actualisations fréquentes de leurs portraits. Nicolas et Pauline changent une fois toutes les

[579] ROSEN Christine. Virtual Friendship and the New Narcissism. In *The New Atlantis*, 2007, p. 15. Disponible sur : http://www.thenewatlantis.com/docLib/TNA17-Rosen.pdf (Consulté le 26 mars 2012) [traduction personnelle].
[580] *Ibid.*
[581] PUYUELO Rémy. *Op. Cit.*, p. 30-36.

deux semaines leurs photos de profil. Nous voyons que ces « portraits modernes » sont les ingrédients de l'image de soi que les préadolescents changent pour s'amuser mais aussi pour transmettre, communiquer aux autres les différents fragments de leur identité en construction.

En analysant des rencontres amoureuses sur Internet, la sociologue Eves Illouz remarque que dans le processus de présentation du soi « l'apparence physique prend une importance nouvelle et presque poignante avec la photo qui est généralement placée à côté du profil psychologique. Malgré la tendance d'internet à nier la réalité corporelle, la beauté et le corps y sont omniprésents, sous la forme d'images fixes qui glacent le corps dans l'éternel présent de la photographie »[582]. Prise à un nouveau jeu de mise en scène numérique sur *Facebook*, les préadolescents illustrent cette constatation :

> *J […] J'ai mis la caméra pour montrer que je peux prendre la photo avec la cam installée dans l'ordi. Et je peux mettre sur Facebook...*
> *D : On prend une photo pour Facebook, on peut modifier avec les programmes.*
> *J : Oui, oui, on fait une belle photo, on enlève les boutons...*
> *I : Tu connais les logiciels ?*
> *J : Un peu, j'ai découvert un peu de trucs comme ça... Toute seule, pour essayer. J'ai téléchargé un logiciel de photos, pour faire des corrections.*
>
> ***Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles***

Sur l'ordinateur portable en papier que nous avons utilisé pour notre étude Julie a collé une image de caméra pour montrer qu'elle prend les photos avec, pour après les mettre sur le site. Nous voyons comment le préadolescent devient « le sujet et le producteur de sa présentation »[583] : les collégiennes se servent d'autres logiciels pour modifier les photos, les rendre plus belles, plus attirantes. À travers cette mise en scène de soi, en se présentant à l'aide d'une photo, les collégiens se mettent « dans la même position que les mannequins ou les acteurs travaillant pour l'industrie de la beauté »[584]. Déjà à ce jeune âge ils deviennent conscients de leur apparence physique et, comme nous le voyons, soignent extrêmement leur image de profil : « on fait une belle photo, on enlève les boutons ».

Serge Tisseron définit la séduction comme « instrument fondamental de réussite sociale »[585]. À travers des remarques de notre public, nous découvrons quelles formes de séduction utilisent certains préadolescents pour attirer l'attention de l'autre :

> *Chez moi c'est la photo de moi quand quelqu'un l'a prise... Les trucs comme ça [elle fait une petite scène : se moque des photos prises par soi-même, pince ses lèvres, imite le regard séduisant, tire son T-shirt pour faire un grand décolleté], c'est artificiel ! [rire] C'est pas vraiment toi. Normalement tu n'es pas comme ça. J'aime pas ! Il y a plein de filles qui le font.*
>
> ***Safaa, fille, 14 ans***

[582] ILLOUZ Eva. Réseaux amoureux sur Internet. In *Réseaux*, 2006/4, n° 138, p. 269.
[583] AZAM Martine, CHAULET Johann et ROUCH Jean-Pierre. *Op. Cit.*, p. 108.
[584] ILLOUZ Eva. *Op. Cit.*
[585] TISSERON Serge. Intimité et extimité. In *Communications*, 2011, vol. 1, n° 88, p. 83.

Safaa est une préadolescente qui a un regard critique envers des photos de profil qui mettent en valeur les éléments attrayants : (lèvres, regard, décolleté). Notre enquêtée évoque l'existence de photos « artificielles » que certaines préadolescentes créent pour exprimer leurs identités hyper-sexualisées. Dans son explication Safaa reconnaît le fait que cette exposition de soi n'est pas naturelle : « C'est pas vraiment toi. Normalement tu n'es pas comme ça ». Cette façon de se montrer fait référence à la non-maîtrise d'exigences pulsionnelles inhérentes à cette période de la vie et illustrent parfaitement comment les préadolescentes se lancent dans la quête de l'autre. *Facebook* devient un moyen propice à l'expressivité et à la mise en scène d'une identité désirée.

Dans la présentation de soi sur le profil de *Facebook* les préadolescents cherchent l'authenticité. Les jeunes internautes testent les différentes manières de dévoiler leur vie et leur personnalité. Si les uns corrigent soigneusement leurs photos pour ressembler le plus possible aux adultes ou aux stars qu'ils apprécient, les autres affichent sans crainte d'anciennes photos de leur enfance :

En ce moment j'ai mis la photo de moi quand j'étais petite, je suis marrante là-dessus.
Bahia, fille, 13 ans

C'est le cas de Bahia qui a mis la photo d'elle petite sur le profil de *Facebook*. Avec cet exemple nous découvrons que des espaces virtuels permettent aux collégiens de développer différentes tournures identitaires et que c'est le préadolescent lui-même qui choisit la manière de se présenter aux autres.

La quête d'authenticité amène à questionner l'identité réelle. À travers des images de profils les collégiens se lancent dans le récit de leur histoire personnelle :

S : Il y avait le moment où j'avais mis le drapeau du Maroc.
I : Pourquoi ?
S : Je suis marocaine. […]
I : Et tu as affiché ton nom sur Facebook ?
S : C'est écrit en arabe. J'ai écrit mon prénom et au lieu de mon nom j'ai écrit en arabe « marocaine ».
Safaa, fille, 14 ans

Safaa est d'origine marocaine. Pour cette raison elle a transformé son vrai nom sur *Facebook*. A un moment, elle mettait la photo du drapeau du Maroc sur son profil. Plus loin dans son discours Safaa nous a raconté aussi son affiliation à des groupes de *Facebook* du même genre : « Il y a le groupe qui s'appelle « Maroc » et je l'ai rejoint. Pour tous les maghrébins – « Maghrébine ». Je l'ai rejoint ». Son désir de communiquer publiquement ses racines marocaines montre que la préadolescente essaie de refléter sa vraie identité sur *Facebook*, qu'elle veut la mettre en valeur et qu'elle cherche la reconnaissance de son origine auprès des autres.

L'exposition des centres d'intérêt est une autre façon de présenter son identité sur le profil de *Facebook* :

> *I : Et ça t'est arrivé de mettre des images, des personnages que tu aimes ?*
> *Z : Oui, de mon chanteur préféré.*
>
> ***Zakaria, garçon, 14 ans***

> *Il y a des personnes qui ne mettent pas leurs photos sur le profil, ils mettent des personnes célèbres... Sur Facebook, je mets les photos de groupes de musique... Des images de films.*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

> *M : On met des images de foot.*
> *A : Oui. Un footballeur.*
> *M : Moi, c'est Ronaldo et Rooney. Parce que je les aime bien.*
>
> ***Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons***

Selon Florence Quinche, les images utilisées qui indiquent des domaines d'intérêt pour refléter l'identité sur Internet offrent des possibilités de « représentation imagée de soi, de manière iconique ou plus symbolique »[586]. La chercheuse note que les jeunes internautes essayent les différents rôles possibles, selon les contextes : « Jeu sur l'image de soi qui peut s'apparenter à une attitude de caméléon, où l'on change de personnage selon les circonstances, les contextes ou selon ses désirs. Ce stade d'exploration des possibles permet à l'adolescent de tester diverses identités et divers rôles. C'est en ce sens que l'on parle ici d'identité « virtuelle » : Internet permet de présenter des visages et des personnalités à son gré »[587]. À travers des images de chanteurs, de sportifs (« Ronaldo et Rooney ») ou d'autres personnes célèbres, les jeunes internautes exposent leurs passions, une partie importante de leur identité recherchée.

Il faut noter qu'il est possible aussi de ne pas afficher sa photo de profil sur *Facebook*.

> *J'ai pas mis la photo de profil. J'ai la flemme d'y mettre la photo. Il faut choisir, télécharger... Je ne veux pas m'afficher.*
>
> ***Tom, garçon, 12 ans***

Tom dit que tout d'abord il rechigne à faire l'effort de choisir et de télécharger la photo pour son profil de *Facebook*. Ensuite le garçon reconnaît qu'il ne veut pas exposer son identité. Il faut remarquer que les dispositifs socio-numériques en ligne laissent les utilisateurs faire leur choix : « ceux qui veulent s'y exhiber peuvent le faire et […] ceux qui veulent s'y cacher peuvent le faire aussi »[588].

Fanny Georges remarque que « dans le virtuel comme dans le réel, l'identité est étroitement liée à la notion de différence. Par exemple, si l'on essaie de décrire une personne

[586]QUINCHE Florence. Les forums pour adolescents : spécificités communicationnelles. In CORROY Laurence et al. *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès.* Paris : Clemi, 2008, 157 p.
[587] *Ibid.*
[588] TISSERON Serge. *Op. Cit*., p. 86.

dont on a oublié le nom à un ami, nous essayons de trouver des signes qui le distinguent de quelqu'un d'autre »[589]. Les pseudonymes sont une façon illustrative de montrer comment certains préadolescents tentent de se distinguer dans l'espace virtuel. Voyons quelques exemples concrets de notre public :

> *On met un pseudonyme parce que c'est plus rigolo de pouvoir changer de nom. […] Moi, j'ai changé parce que dans mon nom il y a « bitch ». En plus Facebook n'acceptait pas ça.*
>
> ***Anna, fille, 13 ans***

Le commentaire d'Anna met en lumière le caractère souple d'Internet : ce qui n'est pas autorisé en réalité dans des espaces virtuels devient possible en un clic. Le fait de pouvoir changer de nom est apprécié par le public des jeunes internautes. « C'est plus rigolo » nous dit Anna qui a changé son nom sur *Facebook* à cause de sa signification grossière en anglais.

À travers les pseudonymes la quête identitaire chez les préadolescents passe par différents scénarios. Citons le cas de notre enquêté Brieuc :

> *Oui, il y en a plein qui font comme ça... Mais moi je mets mon nom et prénom… Mais un peu avant j'ai mis mon prénom, mon nom et le nom de ma copine. C'est comme si on était marié.*
>
> ***Brieuc, garçon, 15 ans***

À un moment, Brieuc portait le nom de sa copine sur *Facebook*. « C'est comme si on était marié » précise le garçon. Nous découvrons qu'en milieu juvénile *Facebook* permet de mener une sorte de vie virtuelle d'adultes : se marier, changer de nom, jouer la famille et surtout faire tout ça publiquement, avec le désir d'avoir l'aval des autres.

Les pseudonymes aussi incarnent les centres d'intérêt des préadolescents et les aident à exprimer leur appréciation des chanteurs ou de leurs personnages préférés :

> *L : C'est un pseudo.*
> *I : Tu peux le dire ?*
> *L : Lucia Zoogataga. C'est un chanteur Zoogataga.*
>
> ***Lucia, fille, 14 ans***

> *Chez moi j'ai mis un nom de personnage de série de télé, je suis fan !*
>
> ***Kenza, fille, 13 ans***

> *[…] je m'appelle « Hill» pour un chanteur que j'apprécie et « scud »... C'est aussi un truc avec un chanteur...*
>
> ***Stéphane, garçon, 14 ans***

Pour créer des « identités spectatorielles numériques »[590] les jeunes internautes cherchent l'originalité. Ils remplacent leurs vrais noms par ceux des chanteurs (« Lucia Zoogataga ») ou des personnages des séries télévisées. Si en réalité les préadolescents décorent leurs chambres avec des posters de leurs idoles, essayent de s'identifier à elles

[589] FANNY Georges. Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. In *Réseaux*, 2009/2, n° 154, p. 171.
[590] ALLARD Laurence. Termitières numériques. Les blogs comme technologie agrégative du soi. In *Multitudes*, 2005, vol. 2, n° 21, p. 80.

(s'habiller, se coiffer ou se maquiller comme elles), les choses se passent de la même manière sur Internet : ils essayent aussi d'y trouver les moyens d'exprimer leurs préférences. Les photos de profil ou les pseudonymes sont de bons exemples qui illustrent la façon d'exprimer leurs passions virtuellement.

Dans les autres cas le pseudonyme est utilisé pour des raisons de sécurité :

I : Pourquoi vous n'affichez pas vos vrais noms et prénoms ?
L : Moi, au début quand j'étais petite, j'affichais mon vrai nom et prénom. Et il y avait des gens de ma famille que je connaissais pas forcément qui m'ajoutaient. Les gens qui avaient le même nom. Après j'ai vu que je les connais pas. Donc, j'ai changé, j'ai mis le pseudonyme.

Lucia, fille, 14 ans

Z : C'est un pseudo.
I : Il est comment ?
Z : Zakngom. « Zak » c'est mon surnom et après c'est le nom de mon ami. Et lui aussi, il a fait la même chose.
I : Pourquoi vous avez décidé de faire ça ?
Z : Pour que les autres nous ne trouvent pas… Si on nous connaît ça va... mais pour ceux qui nous connaissent pas... On se protège. Voilà.
I : Comment vous avez eu cette idée ?
Z : On est très bons amis. C'est pour ça.

Zakaria, garçon, 14 ans

Nous pouvons remarquer que les préadolescents sont conscients des risques d'affichage des vrais noms et prénoms sur *Facebook*. Pour cette raison, certains d'entre eux s'abritent derrière des pseudonymes. Le pseudonyme de Zakaria est composé de son surnom et du nom de son ami, de la même façon son ami porte un pseudonyme qui est composé de son surnom et du nom de Zakaria. De bons amis ont décidé d'appliquer ce codage pour que les autres ne les reconnaissent pas : (« pour que les autres ne nous trouvent pas »). Ils donnent leurs pseudonymes aux personnes qu'ils connaissent et se protègent des inconnus avec lesquels l'amitié virtuelle peut être risquée ou dangereuse.

Mur pour s'exprimer

Les nouveaux dispositifs de la communication en ligne changent les représentations de la présence et introduisent de nouveaux paradigmes identitaires. L'existence virtuelle est bien différente de l'existence réelle : dans le réel, les attitudes corporelles, les regards, les expressions donnent d'emblée une existence à la personne et lui permettent de se manifester aux yeux des autres. Sur Internet l'utilisateur doit se mettre en scène, en laissant des marques de sa présence. Fanny Georges écrit : « L'existence virtuelle diffère de l'existence réelle : à l'écran, la personne doit agir pour être présente. Si elle ne se manifeste pas, elle est invisible

pour les autres et n'existe pas »[591]. Dans ses travaux la chercheuse utilise la notion de l'*hexis numérique* qu'elle définit comme « une sculpture agissante de soi dans le monde virtuel »[592]. Comment le préadolescent agit-il sur *Facebook* ?

Selon Florence Quinche, « on comprend que l'on peut conserver son identité tout en se transformant, que l'identité personnelle n'est pas quelque chose de statique, de figé, mais qu'elle se développe dans le changement. Le dialogue avec autrui contribue également à cette constitution d'une identité *ipse*, car c'est en se racontant devant autrui, en défendant ses thèses, ses opinions, ses prises de position, que l'on peut tester son identité, la manière dont elle est perçue par les autres, ce qu'elle provoque dans le jeu d'interlocution. […] La présence d'autrui s'avère ainsi nécessaire à la production et à l'élaboration d'une personnalité, car on se pense toujours face aux autres en relation, voire en opposition à d'autres »[593]. Si auparavant chez les jeunes internautes l'extériorisation de l'intimité passait majoritairement par la création des blogs, appelés « chambres d'ego »[594] par Pascal Lardellier, aujourd'hui c'est le mur de *Facebook* qui sert de scène où les préadolescents prennent la parole et expriment leurs idées devant les autres.

Serge Tisseron note : « L'être humain ne se perçoit comme humain que s'il a la possibilité de commenter intérieurement les situations dans lesquelles il est plongé. C'est ce qui lui permet de s'éprouver comme au-dessus d'elles par la pensée. Raconter une expérience n'est pas en effet seulement une manière de la communiquer : c'est d'abord se constituer soi-même en sujet conscient de cette expérience »[595]. Sur le mur de *Facebook* les préadolescents raccourcissent en quelques mots ou en quelques phrases leurs expériences pour les confier aux autres. Nous formulons la question suivante : Quelle sorte de vécu ont-ils et pourquoi le partagent-ils dans cet espace numérique ?

Souvent les phrases publiées sur le mur de *Facebook* résument la vie quotidienne des préadolescents :

> *N : Moi, par exemple je mets « aime pas les cours ».*
> *P : « Bientôt les vacances ! »*
> *N : Nicolas « a eu une mauvaise note »... Des choses importantes qu'on a eues la journée...*
> *I : Et toi, Pauline ?*
> *P : Moi, ça dépend. Des fois je parle de mes potes, je dis ce que je vais faire après...*

---

[591] GEORGES Fanny. L'identité numérique dans le web 2.0. In *Le mensuel de l'Université*, 2008, n° 27, p. 1. Disponible sur : http://fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf (Consulté 22 mars 2012).
[592] *Ibid.*
[593] QUINCHE Florence. *Op. Cit*., p. 158
[594] LARDELLIER Pascal. LARDELLIER Pascal. *La pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006, p. 189.
[595] TISSERON Serge. Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. In *Psychotropes*, 2011/2, vol. 17, p. 101.

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

On a dit ce qu'on a fait dans la journée avec nos amis... […] « a passé une semaine difficile ».

Laura, fille, 14 ans

J'ai mis « Je suis nulle dans cette matière », ou un truc comme ça...

Léa, fille, 11 ans

Par exemple, on a fait une super sortie avec telle personne et on va le mettre sur le mur « Super, la sortie ! » et tout.

Rachel, fille, 13 ans

Je publie les phrases qui me font rire. On fait quelque chose au collège, on rigole et après on publie la même chose sur Facebook. Parfois je dis n'importe quoi. Et je commente et quand il y a un truc qui me plaît pas, je le dis... Je suis comme ça en réalité aussi. Directe. Si j'aime pas, j'aime pas... Je m'exprime.

Bahia, fille, 13 ans

Les collégiens partagent leurs soucis et leurs déceptions scolaires (« aime pas les cours », « a eu une mauvaise note », « a passé une semaine difficile »), signalent leurs joies (« Super, la sortie ! »), transmettent aux autres leurs délires, les prolongent dans l'espace virtuel (« On fait quelque chose au collège, on rigole et après on publie la même chose sur *Facebook* »). Ils parlent d'eux, ils cherchent à instaurer une conversation avec les autres. Internet libère leur parole et les pousse à se raconter d'une manière spontanée. Pour cette raison très souvent les phrases publiées sur le mur de *Facebook* ont peu de valeur : les préadolescents y décryptent leur quotidien, ils signalent les moindres détails de leur vie ordinaire (« je dis ce que je vais faire après »).

Dans son article sur les pratiques de « redocumentarisation », c'est-à-dire les pratiques de création de nouveaux documents-images à partir de documents déjà existants sur Internet, chez les adolescents technophiles, Laure Tabary-Bolka écrit : « ce qui caractérise l'adolescent d'aujourd'hui, c'est l'autopublication : il n'est plus seulement récepteur de contenu mais produit et publie lui-même des contenus sur internet »[596]. Le mur de *Facebook* aujourd'hui devient un lieu d'autopublication où les jeunes internautes partagent les liens vers leurs musiques préférées, les images des personnages de B.D. ou les paroles des chansons qu'ils écoutent :

Par exemple si on chante une chanson dans la cour avec une autre personne, après on va chercher sur YouTube et on va la mettre sur le mur…

Stéphane, garçon, 14 ans

I : Par exemple qu'est ce que tu as écrit la dernière fois ?
L : Le titre du film que j'étais allé voir. Des fois j'écris quelque chose sur la B.D. Je mets des images.

Laura, fille, 14 ans

S : Je récupère de YouTube et je publie sur Facebook. Une nouvelle chanson qui vient de sortir. Je mets direct, c'est publié. […] Parfois, ce sont des dictons. Des phrases qui m'ont marquée.
I : Des phrases de livres ? De musique ?

[596] TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. In *Les Cahiers du numérique*, 2009, n° 3, vol. 5, p. 87.

S : Musique.

Safaa, fille, 14 ans

Les préadolescents d'aujourd'hui « sont devenus de véritables acteurs de la circulation de l'information sur internet »[597]. Sur les murs de *Facebook* ils partagent les différentes sortes d'informations qui peuvent être aimées (option « j'aime »), commentées (option « commenter ») et reprises par les autres amis de la liste. Ce sont des liens vers les chansons chantées dans la cour du collège ou des liens vers de nouvelles chansons apparues à la radio, des noms où des bandes annonces de films vus au cinéma, des images des B.D. préférées ou des citations marquantes de chansons, des dictons. Si auparavant les jeunes fans collectionnaient des fiches et des posters de leurs idoles, avaient des cahiers avec des images découpées dans la presse et des paroles de chansons, aujourd'hui ces pratiques sont passées sur les espaces virtuels, notamment sur les murs de *Facebook*, qui permettent plus rapidement de communiquer aux autres les diverses passions juvéniles et d'exposer son identité à travers l'expression de ses centres d'intérêts.

Le vécu lié aux relations sentimentales, les émotions engendrées par les premières expériences amoureuses, sont aussi codées dans les messages affichés sur le mur de *Facebook*.

L : Moi, je mets les phrases des chansons, la dernière fois j'ai mis, je crois... « Nothing will be the same ». Hier j'ai mis... « I'll be there for you forever ». Ce sont les phrases que j'ai entendues et qui m'ont marquée, qui m'ont plu.
A : C'est toujours des trucs d'amour !

Axelle et Luna, filles, 11 ans

Luna cite quelques phrases des chansons qu'elle a marquées sur son mur de *Facebook* : « Nothing will be the same » (Rien ne sera plus jamais comme avant), « I'll be there for you forever » (Je serai là pour toi pour toujours). Et son amie Axelle le souligne : « C'est toujours des trucs d'amour ! ». Les premières amours qui à cet âge sont à la fois un moment de bonheur mais aussi un synonyme des premiers chagrins font l'objet des phrases affichées. Les nouveaux sentiments que les préadolescents vivent de manière intense ne sont plus cachés dans les pages des journaux intimes mais partagés publiquement sur les murs de *Facebook*.

Ces murs deviennent souvent « les lieux de transmission d'« humeur »[598]. Ils offrent l'occasion non seulement d'exposer son état d'esprit mais aussi d'adresser un message à un interlocuteur particulier en prenant à témoin l'ensemble de ses contacts. Sur *Facebook* il est

[597] TABARY-BOLKA Laure. *Op. Cit.*, p. 90.
[598] CHAULET Johann. *Op. Cit.*, p. 61.

possible non seulement d'écrire quelque chose sur son propre mur mais aussi d'afficher un message sur le mur d'une autre personne.

> *O : On met des cœurs sur les murs de nos amis.*
> *H : Oui. Des cœurs, soit des trucs qu'on a fais aujourd'hui ensemble. […] Des musiques. Des fois on écoute la musique, il y a un refrain qui nous plaît, on danse, on aime et on le met sur le mur d'une amie avec la phrase « C'était la journée sympa avec toi», « Énorme la journée avec toi au parc ».*
> *I : Et vos amis sont actifs ? Ils publient des choses ?*
> *Ensemble : Oui.*
> *I : Ils disent quoi ?*
> *O : « Je t'aime »...*
> *H : « Tu es super! ». Ou des fois quand on prend des photos au parc, ils les affichent sur nos murs et ils commentent la photo.*
> *O : Des jolies phrases.*
>
> ***Hélène et Oriane, filles, 13 ans***

> *Si on a gagné le match, si on aime quelqu'un, si on passe un bon moment avec quelqu'un...On publie quelque chose sur le mur.*
>
> ***Diana, fille, 15 ans***

> *R : J'ai mis sur le mur d'Amélie « Ma meilleure amie».*
> *A : J'ai répondu que c'est mignon. […] J'ai mis... que c'était génial l'anniversaire de Timothée samedi soir. Et « Au revoir, salut, je vais ppr dans mon sommeil ». C'est une blague qu'on s'est fait avec mon amie. J'ai marqué sur un statut parce que c'est drôle !*
> *I : Mais tout le monde ne peut pas comprendre…*
> *R : Si, j'ai compris. Parce qu'avant elle a mis sur le mur « Va voir mon statut », donc je me suis dit que quelque chose s'est passé... Je suis allée, j'ai lu des commentaires des autres.*
> *A : Tout le monde se surveille sur Facebook, c'est amusant...*
>
> ***Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles***

> *L : Sur les murs des meilleurs amis « Je t'aime », pendant les vacances « Tu me manques »...*
> *S : Parfois si on passe le temps avec des amis, on a bien rigolé, il y avait la phrase qui m'a marquée... Je vais aller la publier sur le mur de l'ami...*
>
> ***Safaa et Lucia, filles, 14 ans***

Céline Metton-Gayon constate que dans le monde juvénile la convention de fidélité compte plus que les autres : « rester fidèle à son groupe de référence est une marque de déférence essentielle : elle témoigne du crédit et de la priorité que l'on accorde à la relation »[599]. Elle note que les garçons sont moins exigeants à ce signe de lien et que pour les filles cette norme est intransigeante. Durant les interviews nous avons remarqué que c'est surtout chez les filles que le mur de *Facebook* joue un rôle signifiant pour ratifier la valeur du lien. « Je t'aime', « Tu es super ! », « Ma meilleure amie », « Tu me manques », telles sont les déclarations d'amour et d'amitié affichées sur les murs des copines. Les petits cœurs, les phrases qui rappellent les moments agréables passés ensemble (« C'était la journée sympa avec toi », « Énorme la journée avec toi au parc ») ou des rigolades (« Au revoir, salut, je vais ppr dans mon sommeil ») sont des signes de la reconnaissance et de l'importance de la relation. Ils marquent aussi une envie de dialoguer avec cette personne tout en prenant conscience que les autres ont la possibilité non seulement d'observer mais aussi de rejoindre

[599] METTON-GAYON Céline. *Idem*, p. 125.

la discussion ou tout simplement d'être au courant (« tout le monde se surveille sur *Facebook* »).

Nous remarquons que les garçons sont plus timides et discrets, ils n'affichent pas si facilement leur affection aux autres. Chez certains d'entre eux cette forme d'expression possible sur les murs des autres acquiert un caractère insultant. Citons le cas de Stéphane :

> *S : Moi, des fois je mets la phrase humiliante qui humilie la personne sur son mur.*
> *I : Par exemple ?*
> *S : A une fille ou à un pote « Tu suces pour un carambar ? ». Juste comme ça, pour qu'ils voient mais il n'y a rien. Juste pour rire.*
> *I : Et tu dis ça en réalité ?*
> *S : Ça arrive mais pas trop.*
>
> ***Stéphane, garçon, 14 ans***

Selon Stéphane ces phrases humiliantes et grossières qu'il publie parfois sur les murs de ses amis de *Facebook* ne signifient rien : « c'est juste pour rire ». Ce comportement qu'il décrit dans son discours illustre parfaitement les agitations engendrées par la puberté, « un orage hormonal et pulsionnel unique dans la vie d'un humain »[600]. Nous voyons que derrière ces phrases se cache un préadolescent qui vit un moment important de sa vie durant lequel il est incapable de contrôler ses émotions et ses pulsions. Si en réalité il est modeste, à travers l'écran il devient plus courageux, ose poser les questions les plus triviales et irréfléchies à ses camarades. Dans ses recherches Jean-Bernard Chapelier, enseignant-chercheur en psychologie clinique et psychologie pathologique psychanalytique à l'université de Poitiers, s'intéresse à la tradition de socialisation des fantasmes sexuels chez les adolescents. Il fait référence aux travaux de Claude Gaignebet[601] et prétend que les différentes histoires qui circulent parmi les adolescents et abordent la sexualité « sont malgré tout dans la continuité du « folklore obscène des enfants », c'est-à-dire qu'elles utilisent l'humour pour exorciser les angoisses liées aux fantasmes sexuels et elles sont partagées dans un but de socialisation »[602]. L'exemple fourni par notre enquêté Stéphane montre qu'aujourd'hui sur les nouveaux espaces virtuels les jeunes internautes expriment et font circuler des réflexions de ce genre. Hors de l'environnement familial, à travers des petites expressions écrites publiquement pour les autres, ils essayent d'établir une activité relationnelle. Ces actions dévoilent les mutations vécues par l'individu en construction et confirment l'importance des relations entre pairs dans cette étape de la vie.

---

[600] LAURU Didier. *Idem*., p. 22.
[601] GAIGNEBET Claude. *Le folklore obscène des enfants*. Paris : Maisonneuve et Larose, 1974, 355 p.
[602] CHAPELIER Jean-Bernard. Humour, amour et sexualité dans la culture adolescente. In *Adolescence*, 20074/, n° 62, p. 848.

Publier des photos

L'identité numérique des préadolescents s'épanouit aussi dans des photos de contenus variés qu'ils publient sur *Facebook.* À la question de savoir quelles photos ils affichent sur le site, nos enquêtés ont fournit les réponses suivantes :

On prend la photo tous ensemble au collège et on met.

Antoine, garçon, 12 ans

P : Non. Ah si ! Il y a une photo au collège. Quand on était ensemble, il y avait une pièce qui est tombé et il s'est mis par terre pour l'attraper et il y a une personne qui l'a pris en photo.
T : Ah oui oui ! (rire) Il a pris la photo quand je l'attrape...
I : Donc il y a des amis qui apportent des appareils photo au collège ?
P : C'est avec un portable.

Thomas et Paul, garçons, 13 ans

Équipés de leurs téléphones portables, les préadolescents prennent en photos leur vie au collège. Ils fixent leur quotidien scolaire (groupes d'amis, petits accidents survenus durant les récréations) et le publient directement sur *Facebook*.

Ils partagent aussi les photos des moments conviviaux passés avec des amis, les photos de voyage :

H : Journées au parc, journée en ville...
O : Sinon, nos amis.

Hélène, Oriane, 13 ans

Les photos de voyage. Des moments.

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

Nous retrouvons dans leurs discours un aspect important lié à la construction de l'identité numérique. Nous avons déjà évoqué le fait que dans la plupart des cas les parents ne sont pas dans les listes d'amis sur *Facebook*. Il est rare aussi que dans leurs albums virtuels de photos les jeunes internautes publient les photos de leur famille :

Jamais mes parents.

Safaa, fille, 14 ans

Je veux pas mettre ma mère dans mes albums.

Daisy, fille, 14 ans

C'est un espace pour eux où ils créent leur identité désirée et c'est eux qui décident quels « morceaux » de leur vie ils veulent communiquer aux autres. La préférence est donnée aux amis parce que *Facebook* constitue un support d'entretien et de conformation des relations amicales qui jouent un rôle considérable dans le monde juvénile. Les préadolescents évitent d'y montrer les signes d'appartenance à la vraie famille et ne publient pas les photos de leurs parents : « Jamais mes parents », « je veux pas mettre ma mère ».

Il faut relever le fait que ce n'est pas toujours les préadolescents eux-mêmes qui décident d'afficher leurs photos sur *Facebook*. Les amis peuvent aussi ajouter différentes

sortes de contenus, le plus souvent des photos, portant sur les autres. Et cette action n'a pas toujours un effet positif. Les cas où les photos des préadolescents publiées par les autres personnes ont engendré des situations conflictuelles ont été abordés dans les discours de notre public :

M : Et des fois les parents quand ils voient qu'on a affiché des trucs sur leurs enfants ils le prennent mal, et ils comprennent pas que c'est juste entre nous et que c'est pas grave.
In : Moi j'ai une amie qui fume et je savais pas au début et ses parents non plus et quand ils ont découvert ça ils étaient pas trop contents.
I : Et ils ont découvert ça sur Facebook ?
In : Oui. Dans les photos. Quelqu'un de notre collège les a mis dessus.

Inès et Mélanie, 11 ans, filles

Sur Facebook... les gens peuvent afficher tes photos sur le mur même si tu n'es pas d'accord... Il y avait une fille de notre classe qui a porté plainte à la principale parce qu'il y avait des images d'elle qu'elle n'aimait pas...

Hannan, fille, 14 ans

Inès partage avec nous le cas de son amie qui à cause des photos publiées sur *Facebook* est tombée dans un piège : tout le monde, y compris ses parents, a su qu'elle fumait. Hannan cite un autre cas : la préadolescente a porté plainte à la directrice contre les personnes du même collège qui ont fait circuler des photos d'elle sur *Facebook.* Nous voyons que le rôle joué par d'autres personnes est aussi très important dans la création de l'identité numérique du jeune internaute sur *Facebook*. Ils peuvent contribuer à la formation d'une identité désirée mais sont aussi capables de dévoiler les côtés non souhaités de la personnalité du préadolescent.

Durant nos entretiens les jeunes internautes ont évoqué les actions d'opposition qu'ils sont amenés à faire pour que les autres personnes retirent les photos dans lesquelles ils apparaissent. Les préadolescents enlèvent le marquage, demandent à leurs amis de supprimer les photos. Ils sont conscients que personne ne doit utiliser leurs images :

L : En fait moi, j'ai plus de photos ajoutées par mes amis que par moi même.
I : Vous n'êtes pas contre s'ils mettent les photos de vous ?
S : Parfois on enlève le marquage, parfois je dis « Non, enlève cette photo, s'il te plait ».
I : Mais même si vous enlevez le marquage la photo reste.
S : En général oui. Mais on peut demander de l'enlever...

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

Tu peux porter plainte aussi. Dans ce cas là... Et c'est le droit à l'image.

Brieuc, garçon, 15 ans

Nous avons aussi remarqué que ce sont surtout les filles qui surveillent attentivement leurs profils sur *Facebook*. Elles sont plus vigilantes aux photos d'elles mises en ligne par d'autres personnes.

K : Moi, j'ai demandé à des personnes qui ont publié des photos de moi de les effacer. J'ai pas aimé la façon, les photos... Je trouvais pas ça intéressant ! J'aime pas quand les autres publient les photos avec

moi, je pense que je peux décider moi-même… Par exemple, Lucie, elle a mis des photos de moi, donc je l'ai vu, ça m'a pas plu, donc j'ai envoyé un message pour qu'elle les supprime.
A : Oui, j'ai vu, elle a quasiment supprimé toutes les photos de ton anniversaire.
K : C'est bien, j'avais les cheveux comme ça [elle montre] j'ai pas aimé.
A : Oui, il y a parfois des photos où je suis très moche. Il y a aussi des photos qui sont parfois qu'à nous. Elles sont…. Comment dire, intimes. Et j'aime pas quand les autres les mettent sur Facebook.

Kenza et Anna, filles, 13 ans

Les garçons ne font pas autant attention à des photos publiées par d'autres personnes et ne n'amplifient pas les choses. Pour eux, c'est une manière comme une autre de s'amuser entre copains :

I : Vous demandez aux autres d'enlever la photo ?
B : Non.
S : En général on le prend un peu à la rigolade. C'est nous dedans, donc…

Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons

Durant les interviews avec les collégiens nous avons aussi découvert que parfois la publication des photos des autres peut devenir un moyen de vengeance :

In : Non mais lui aussi il avait mis une chose une fois, j'avais un chewing-gum collé dans les cheveux et il m'a pris en photo et il l'a mis sur Facebook.
I : Quand tu as vu cette photo étais-tu fâchée ? Tu lui as demandé de l'enlever ?
In : Non, c'était pour rigoler. Mais je lui ai dit « Tu vas voir je vais me venger » ! Et je l'ai fait. […] On était en sortie dans la forêt et je l'ai pris en photo avec mon téléphone portable… [rire] Quand il faisait pipi. Mais de loin [rire].

Inès, fille, 11 ans

Comme nous le voyons, parfois parmi les préadolescents, *Facebook* sert à régler d'anciens comptes. C'est seulement en quelques clics qu'il est possible de rendre visible publiquement des détails secrets (photos ou informations) sur l'autre. Il faut souligner que la publication des fragments de vie de l'autre est non seulement un moyen efficace et facile pour se venger mais aussi une nouvelle forme pour taquiner les personnes du sexe opposé.

Appartenance aux groupes de Facebook

L'expression d'identité des préadolescents sur *Facebook* passe aussi par l'affichage des différentes actions établies sur le site. Nous allons aborder l'affiliation aux groupes qui au moment de la réalisation de l'étude sur le terrain était une activité répandue parmi les collégiens. Voyons quelques exemples pour démontrer la nature et le sens que les préadolescents questionnés attribuent à ces actions.

En analysant certains cas, nous nous sommes aperçue que dans le milieu juvénile rejoindre un groupe existant sur *Facebook* signifiait une association aux idées qui circulaient publiquement et qui étaient souvent créées par des personnes de même âge ou d'un milieu similaire à celui fréquenté par le préadolescent : appartenir à un groupe marque la

reconnaissance de ce que les postulats mentionnés sont familiers, qu'ils incarnent des vécus bien connus et communs de la vie de collégien.

> *Par exemple « Le surveillant demande un carnet et tu dis que tu n'en as pas. Et après quelques heures tu l'as retrouvé ». Donc, ça on l'a tous fait, au moins une fois. Donc, on rejoint ce groupe. […] On rejoint mais on discute pas. On connait pas des personnes dessus. Juste comme ça. On lit de temps en temps. Après on oublie.*
>
> ***Lucia, fille, 14 ans***

Lucia nous fournit un exemple : mentir au surveillant en disant que le carnet a disparu lors de la punition au collège est une situation bien courante parmi les préadolescents. La collégienne souligne ce fait : « ça on l'a tous fait, au moins une fois ». Elle mentionne qu'il existe un groupe sur *Facebook* ayant pour but de rassembler tous ceux qui ont vécu la même chose et qu'elle l'a rejoint. Précisons que quand l'utilisateur de *Facebook* rejoint un groupe, cette action s'affiche publiquement sur le fil d'actualité visible par toutes les personnes de la liste ainsi que sur la page personnelle de l'utilisateur. Donc, nous pouvons constater que le fait de montrer l'appartenance à un groupe participe à la création de l'identité numérique. En rejoignant les différents groupes les préadolescents dévoilent publiquement leur position vis-à-vis des idées qui circulent dans l'espace virtuel. L'expression de l'identité numérique du préadolescent passe non seulement par l'affichage des fragments authentiques et uniques de sa personnalité (pseudonymes, photos, phrases sur les murs) mais aussi par l'association publique aux postulats, idées, valeurs, vécus, mythes, communs à tous les autres. Ces actions que le préadolescent établit sur les nouvelles plateformes virtuelles incarnent la recherche de cohérence et la tension dans la construction identitaire « entre l'appartenance au groupe, qui suppose de s'y fondre, et l'affirmation d'une unicité, qui suppose de se distinguer des pairs »[603]. Lucia note aussi que cette appartenance aux groupes est plutôt passive : les préadolescents rejoignent un groupe pour dire qu'ils se reconnaissent dans l'idée exprimée sur le nom ou dans sa description mais ils participent rarement aux discussions qui se déroulent dessus, ils lisent un peu et après ils l'oublient.

Les collégiens prennent aussi l'initiative de créer des groupes et d'inviter des amis à les rejoindre :

> *L : Bah... Un groupe « on en a marre des punitions en maths »… Parce qu'on a des punitions en maths de deux heures. Et je fais partie de ce groupe.*
> *I : C'est quelqu'un de ta classe qui a créé ce groupe ?*
> *L : Oui. Et toute la classe est dedans.*
>
> ***Laura, fille, 14 ans***

> *I : Quels groupes ?*
> *Z : Contre les professeurs. Mais on n'a pas dit son nom.*

[603] AZAM Martine, CHAULET Johann et ROUCH Jean-Pierre. *Idem*., p. 112-113.

I : Comment ?
Z : Notre prof de français par exemple...
I : Il y a un groupe comme ça ?
Z : Oui. Les personnes qui ne l'aiment pas peuvent rejoindre ce groupe.
I : Il y a beaucoup de personnes ?
Z : Oui. Il y a toute la classe... Beaucoup de gens.
I : Et vous parlez sur elle sur Facebook ?
Z : Non... C'est juste pour rejoindre...
I : Qui a créé ce groupe ?
Z : Une amie de la classe.
I : Une fille.
Z : Oui, c'est toujours des filles qui font des choses comme ça...

Zakaria, garçon, 14 ans

Les deux exemples cités par Laura et Zakaria illustrent que les groupes créés par les préadolescents portent sur leur quotidien scolaire : des groupes pour les personnes qui souffrent des « punitions en maths » ou des groupes « contre les professeurs ». Selon Zakaria, ce sont plutôt les filles qui font ce genre de choses. Une fois que le groupe est créé, le but consiste à inviter les autres personnes de la classe à le rejoindre. Mais comme dans le cas mentionné précédemment, ces groupes n'engendrent pas d'autres dynamiques et ont un effet très temporaire.

Oui. J'en ai créé « Si toi aussi tu peux pas vivre sans ton portable ».

Safaa, fille, 14 ans

J'en ai créé un ou deux aussi. J'ai essayé de réunir 1000 personnes qui connaissent un pote mais il y a pour l'instant que 220. Je savais que je peux pas réunir 1000 personnes mais c'était juste pour rigoler.

Andrei, garçon, 13ans

S : […] Quelqu'un va créer ce groupe, il va inviter les personnes et plus le groupe a des membres, plus la personne qui l'a créé devient célèbre. […]
I : Et qu'est-ce que ça veut dire d'être administrateur d'un groupe qui a beaucoup de membres ?
S : C'est bien !

Stéphane, 14 ans, garçon

K : Ah, oui, j'étais ajouté à un fan club de Valentin. Je le connais pas, ce Valentin mais bon. C'est un club bizarre. En fait, ce sont des gens de vacances, ce sont des délires de vacances. Ils ont créé ce club et je trouve ça beau.
I : Ce group est actif ?
K : Oui, mais moi je publie pas, je lis seulement.
I : Valentin ?
K : Oui, c'est un garçon, quelqu'un a crée ce groupe et mis son prénom. Un groupe pour lui.

Kenza, fille, 13 ans

Parfois ce sont des groupes qui portent sur des tendances courantes en milieu juvénile et expriment la position et les caractéristiques de la génération actuelle (le cas de Safaa). Les autres groupes sont créés uniquement pour la compétition (le cas d'Andrei) expliquée par Stéphane : « plus le groupe a des membres, plus la personne qui l'a créé devient célèbre ». Kenza nous raconte qu'il existe des groupes créés par des collégiens et destinés à une personne de leur entourage qui ont pour objectif de constituer son « fan club » pour partager des informations et des expériences vécues ensemble.

L'affiliation à des groupes de fans a été révèlée par les collégiens :

« Les Girondins »... Des groupes humoristiques...

Antoine, garçon, 12 ans

L : Aussi un groupe de ceux qui aiment bien Shakira.
I : Shakira ?
L : Oui, parce que je l'aime.
I : Et tu suis des nouvelles sur elle ?
L : Non, pas spécialement. Mais comme j'écoute beaucoup de ses musiques, je marque que j'aime.
I : C'est quoi les autres groupes ?
L : Oui, par exemple « Bordeaux » et on marque « j'aime »... On voit des groupes pour les comédiens, comme Michael Youn et on marque aussi « j'aime »… Il y aussi pour les films...

Laura, fille, 14 ans

Ce sont surtout des groupes de musique. […] Pour montrer qu'on aime. Pour s'informer.

Andrei, garçon, 13ans

Pour exprimer leur préférence pour des chanteurs (Shakira) ou des comédiens (Michael Youn), des groupes de musique ou d'humour, des équipes sportives (Les Girondins) les préadolescents rejoignent des groupes existants sur *Facebook*. Andrei note deux raisons importantes qui poussent à s'y affilier : « Pour montrer qu'on aime. Pour s'informer ». C'est l'envie d'exprimer aux autres leurs goûts personnels mais aussi le désir de suivre divers contenus qui y circulent (photos, vidéos, discussions).

L'affiliation à un groupe peut aussi dévoiler non seulement la préférence mais aussi l'antipathie pour des personnes célèbres :

Par exemple, il y avait le truc que la semaine prochaine Johnny Halliday va mourir. Et il y avait le groupe qui circulait « Johnny, on ne va pas manquer de tes chansons pendant longtemps » et j'ai rejoint ce groupe parce que je n'aime pas ses chansons.

Safaa, fille, 14 ans

Nous avons aussi remarqué que certains groupes que les préadolescents rejoignent sur *Facebook* n'ont pas de sens :

Oui, aussi... Par exemple, « Je n'aime pas les rousses »...

Diana, fille, 15 ans

I : Tu appartiens à des groupes ?
V : Oui.
I : Lesquels ?
V : Par exemple « J'ai froid».
I : Ils n'ont pas de sens les groupes comme ça...
V : Oui. Mais il y en a qui ont du sens... Des groupes de chanteurs.

Valentine, fille, 14 ans

Par exemple, il y a le groupe « l'été ».

Lucia, fille, 14 ans

On voit le groupe, il nous fait rire, tiens, on le rejoint!

Stéphane, 14 ans, garçon

Et c'est Safaa (fille, 14 ans) qui nous fournit la réponse à la question de savoir pourquoi les collégiens rejoignent tels groupes : « Quand tu n'as rien à faire sur *Facebook* tu rejoins beaucoup de groupes », c'est aussi le groupe ! ». S'affilier à un groupe devient une activité banalisée que les préadolescents font sans réflexion (« On voit le groupe, il nous fait

rire, tiens, on le rejoint ! »). Pour cette raison ils appartiennent à de nombreux groupes. Certains entre eux sont significatifs car on peut découvrir des fragments de leur personnalité, mais les autres n'ont aucun sens mais illustrent une façon ludique de se servir des fonctionnalités de *Facebook* dans le milieu étudié.

Dans l'introduction du numéro spécial d'EMPHAN consacré au thème des réseaux Internet et du lien social, Pierre Molinier, Rémy Puyuelo et Chantal Zaouche N. Gaudro expliquent la signification de toutes les actions faites en ligne : « Derrière ces mots, ces musiques, ces images, ces textes diffusés, retranscrits, échangés, sources à la fois de créations et de désillusions, d'espoirs et de doutes, de soutien et d'accentuation de l'isolement, se trouvent des sujets, des femmes et des hommes, des enfants, des adolescents, des adultes, bref ce mélange et cette intrication de différences qui fondent l'humain »[604]. Les chercheurs accentuent la valeur des données qui circulent sur Internet et font référence à l'identité numérique des personnes que ces informations concernent. Notre analyse des éléments retrouvés dans le discours des collégiens rencontrés montre la participation active des préadolescents dans la création de l'image de soi sur le site de *Facebook*. Changer sa photo de profil, créer son pseudonyme, s'exprimer sur le mur, réagir (aimer et commenter), montrer des photos, s'affilier ou inventer un groupe – autant d'actions possibles que les préadolescents font sur *Facebook* pour retracer leur identité.

3.3.2. Blog – technologie démodée de soi

Avant l'épanouissement des réseaux sociaux numériques c'étaient des blogs qui servaient aux jeunes internautes pour exprimer leur identité. Selon notre enquêté Stéphane, il y avait une période où tout le monde avait son *skyblog*[605].

> *Oui, avant c'était une période quand tout le monde avait un blog. Tu n'avais pas un skyblog, tu étais mort.*
>
> ***Stéphane, garçon, 14 ans***

Le blog, un site personnel où les préadolescents mettaient leurs tristesses, leurs joies, leurs expériences, leurs souvenirs, leurs secrets, leurs colères, leurs sentiments amoureux et d'autres émotions, était indispensable pour communiquer leurs états d'âme aux autres.

[604] MOLINIER Pierre, PUYUELO Rémy, GAUDRO Chantal Zaouche N. Introduction. Oxymores, paradoxes et créations. In *EMPHAN*, 2009, n° 76, p. 12.

[605] Il s'agit d'une plateforme des blogs hébergée par la radio *Skyrock*, très populaire auprès des adolescents et des jeunes adultes, francophones. Sur le site les utilisateurs peuvent facilement créer un blog, y ajouter un profil et échanger des messages avec les autres personnes enregistrées. Selon les statistiques fournis par le compteur sur le site Skyrock.com, le 22 novembre 2009, il y avait 28 416 340 blogs et 18 879 590 profils.

Stéphane ajoute qu'une personne sans blog était une personne morte. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. Et dans ce sous-chapitre nous nous pencherons tout d'abord sur les raisons qui peuvent expliquer pourquoi le blog n'est plus aussi populaire qu'auparavant. Durant notre enquête sur le terrain nous avons rencontré quelques préadolescents qui tiennent encore un blog c'est pourquoi notre deuxième démarche dans l'analyse des usages du blog sera de présenter ces cas. Il s'agit de nous intéresser au contenu que les jeunes y mettent et de dévoiler la démarche expressive et communautaire de ces dispositifs numériques dans la construction identitaire du jeune internaute.

Raisons de la dévalorisation des blogs

D'une génération à l'autre les formes d'expression identitaire se transforment et ce sont des raisons techniques ainsi que des raisons sociales qui expliquent la prédilection des espaces virtuels de ce type chez les préadolescents. Durant notre étude nous avons remarqué que les blogs n'étaient plus aussi appréciés par les collégiens qu'auparavant. Voici quelques motifs dévoilés par nos enquêtés. Ils nous aident à comprendre certaines évolutions des gestes numériques destinés à confirmer leur individualité.

Le blog est l'outil idéal destiné à se raconter, un espace personnel, un territoire d'expression où l'utilisateur peut instaurer son existence identitaire. Sur le blog, la mise en scène de soi passe par la publication de textes, de photos, de vidéos et d'autres éléments graphiques. Pour rendre leur blog attrayant aux autres utilisateurs, les *blogueurs* y passent du temps. C'est cette démarche de création et de renouvellement régulier du contenu des blogs qui représente la première raison pour laquelle les collégiens abandonnent l'idée de créer un blog. Selon eux, l'écriture des articles et la publication des autres informations demandent beaucoup d'investissement personnel et c'est par paresse qu'ils ne s'y mettent pas :

> *C'est bien le blog, mais moi j'ai une fausse qualité, je suis une grande flémarde et que j'ai la flemme de faire un blog. […] Il est vide.*
>
> ***Safaa, fille, 14 ans***

> *Non, j'ai la flemme. Il faut y aller tous les jours... […]Boff, je mets mes dessins sur Facebook et c'est bon.*
>
> ***Paul, garçon, 13 ans***

Selon Anne-Claire Orban, « le blog de l'adolescent apparaît comme un JE expressif, personnel et libre, s'adressant à un TOI, pour devenir un NOUS »[606]. Pour que ce format de logique fonctionne, il faut que le blog contienne des informations intéressantes sur la personne, qu'il soit dynamique, attractif, qu'il capte l'attention du lecteur. Un blog sans

[606] ORBAN Anne-Claire. Cher journal, cher blog... In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2005/3, n° 61, p. 32.

articles, sans images, sans vidéos n'est pas visité. En analysant des interviews nous remarquons que l'idée de blog et l'apport qu'il peut produire n'est pas complètement rejeté par nos enquêtés (« c'est bien le blog ») mais l'exercice de production du contenu leur apparaît comme un obstacle infranchissable. Les préadolescents reconnaissent que c'est une tâche ardue : « il faut y aller tous les jours ». Pour cette raison le blog de Safaa est vide, et selon Paul, il est plus facile d'utiliser les autres outils de publication que le blog.

Ensuite, les autres collégiens avouent qu'ils n'ont rien d'intéressant à mettre sur un blog :

> *I : Et des blogs ?*
> *E : J'y vais pas. Ma sœur en a un mais pas moi… Je regarde son blog mais moi, je vois pas qu'est-ce que je pourrai mettre dessus. A part marquer les films que j'ai vus... Je trouve que j'ai rien d'intéressant à montrer…Parler de soi ? C'est pas évident.*
> *V : Moi aussi je pense comme ça. En fait j'ai un blog mais j'ai pas mis ma photo... Il y a très peu de trucs dessus.*
> *I : Et c'est sur quoi ton blog?*
> *V : J'ai recopié un article sur des abeilles dans une église à Paris. Je savais pas quoi mettre donc j'ai recopié ça et j'ai mis.*
>
> ***Valériane et Emma, filles, 11 ans***

> *Blog ? J'ai jamais eu un blog. C'est un peu débile. Raconter sa vie... Ça m'intéresse pas. Il y a des gens qui racontent leurs vies, qui y mettent des photos. Ça sert à quoi? Je suis allée par curiosité de voir mais je trouve que c'est pas du tout intéressant. Il y a qu'eux sur les photos, les photos que d'eux... C'est sur Skyblog...*
>
> ***Bahia, fille, 13 ans***

> *I : Et toi, Aurélien, tu as un blog sur Skyrock ?*
> *A : Oui, mais j'ai arrêté parce que c'est fou... Mais ça sert à rien. J'étais plus petit, j'avais 7 ans.*
> *I : Tu avais ton blog à 7 ans ?*
> *A : Oui. Et je crois pour ça j'ai arrêté. J'étais trop petit. Je savais pas quoi mettre. Maintenant j'y vais plus. J'ai pas non plus grand-chose à y mettre.*
>
> ***Aurélien, garçon, 13 ans***

Emma, âgée de 11 ans, fréquente de temps en temps le blog de sa sœur. La préadolescente reconnaît qu'elle n'a pas autant de choses attrayantes à publier que sa sœur. Selon elle, à part quelques noms de films qu'elle apprécie, elle n'a rien d'intéressant à mettre sur un blog. Comment mettre en mots tous les vécus qu'un préadolescent vit à l'intérieur de lui-même ? Emma se pose la même question et nous fournit une réponse immédiate : « Parler de soi ? C'est pas évident ». Cette remarque nous amène à constater que pour certains préadolescents qui traversent une phase de crise d'identité et de quête de reconnaissance auprès des autres, parler de soi publiquement est un exercice difficile. C'est une raison importante d'éloignement de la pratique d'écriture d'un blog.

Valériane a son blog mais avoue qu'il y a très peu d'informations dessus. Elle y a publié un seul article sur des abeilles copié sur Internet. L'autre collégienne Bahia adopte une posture de rejet vis-à-vis des blogs : « C'est un peu débile. Raconter sa vie... ». Aurélien

fournit sa propre expérience qui révèle le même constat : les jeunes internautes n'écrivent pas de blogs parce qu'ils ne savent pas comment y décrypter leurs vécus et pensent que les histoires de leurs vies ne sont pas assez captivantes pour d'éventuels lecteurs.

L'apparition et la simplification de la publication des autres outils en ligne s'ajoutent à la liste des raisons de la dévalorisation des blogs :

I : Peut être tu as un blog ?
V : Oui. J'en avais un mais je l'ai effacé.
I : Pourquoi ?
V : Parce que j'y allais plus. Avant j'étais pas sur Facebook, j'étais sur le blog et depuis que j'ai mon compte sur Facebook je n'ai pas de blog.
I : Facebook est comme le blog.
V : Oui.
I : Et quand tu avais le blog, tu mettais quoi dessus ?
V : Je mettais des photos de moi, de mes amis, des paroles de chansons ou ce que je pensais sur notre relation d'amitié ou autre... […] Il me servait à parler... Maintenant je trouve tout sur Facebook.

Valentine, fille, 14 ans

L : Moi, j'ai arrêté.
I : Pourquoi ?
L : Facebook a changé tout.
S : Facebook c'est un mélange de blog et de MSN. Pourquoi utiliser les deux si on peut avoir tout sur un seul site ?

Safaa et Lucia, filles, 14 ans

« *Facebook* est comme le blog », « *Facebook* a changé tout », « *Facebook* c'est un mélange de blog et de MSN » : les jeunes internautes s'émerveillent devant les possibilités de communication et de publication offertes par *Facebook*. Et une autre raison de la dévalorisation des blogs chez les jeunes internautes réside dans la question de Safaa : « Pourquoi utiliser les deux si on peut avoir tout sur un seul site ? ». De nouveaux dispositifs numériques qui contiennent d'indéniables avantages (techniques et sociaux) sont préférés par les préadolescents. L'engouement pour les facteurs de facilité, de rapidité, de flexibilité et d'exhaustivité des services sur une plateforme unique justifie le délaissement des blogs par les publics jeunes.

Serge Tisseron utilise le terme d'« extimité » pour désigner les actions de publication des informations personnelles des jeunes sur Internet : « ils mettent donc sur la Toile des fragments de leur intimité, physique ou psychique, afin d'en éprouver la validité auprès des autres internautes »[607]. Selon lui, ce désir peut être expliqué par le fait que « l'intimité de chacun, aussi bien psychique que physique, lui devient vite ennuyeuse s'il est le seul à en profiter. L'intérêt que je me porte ne se nourrit que de celui que les autres manifestent »[608]. Dans les récits des jeunes internautes rencontrés nous constatons que l'une des raisons de la

[607] TISSERON Serge. Une nouvelle culture des images. In LE BRETON David. *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p.128.
[608] *Ibid.*

dépréciation des blogs réside notamment dans leur envie de restreindre ces « autres ». Les préadolescents sont conscients de la complexité de la notion de « public » sur Internet. Dans leurs réponses ils mentionnent les risques que présente l'affichage public des donnés personnelles sur les blogs :

I : Skyrock ? Tu as un blog ?
C : J'avais. Je l'ai supprimé.
I : Pourquoi ?
C : On avait le truc sur les dangers d'Internet et j'ai supprimé... Ils ont parlé sur les photos. On peut les voler...
I : Donc tu as décidé de tout supprimer ?
C : Oui.
I : Et tu l'avais depuis longtemps ?
C : Oui, mais j'y allais plus...
I : Et quand tu allais tu écrivais quoi dessus ?
C : Je mettais des photos, des vidéos, des musiques...
I : Tu écrivais toi-même des articles ?
C : Oui, sur mes amis.
I : C'était comment ces textes ?
C : Hmmm…
I : « Tu es très adorable, je t'aime » ?
C : Oui, voila. Et je mettais leurs photos.

Camille, fille, 14 ans

A : J'ai jamais vraiment aimé l'idée de blog. C'est mieux Facebook. Les personnes qui sont sur les blogs, ils essaient d'avoir plus de commentaires… Ça m'intéresse pas trop, je préfère Facebook.
N : Le blog j'aime pas que tout le monde peut le voir si on tape sur Google, alors que Facebook, tu peux choisir qui peut voir ta photo.
I : Les gens de votre entourage ont des blogs ?
A: Quasiment tous mes potes n'aiment pas des blogs, ils n'ont pas des blogs.
N : Il y a quelques uns qui ont des blogs, les autres ont supprimé parce qu'il y avait plein de gens qui venaient, ils ont arrêté pour ça... qui laissaient des commentaires.

Andrei, garçon, et Naïchat, fille, 13ans

Blog, c'est pour écrire sur soi et après quelqu'un peut venir et lire tous les informations. C'est pas sécurisé. Facebook, c'est mieux. Les inconnus peuvent voir que notre photo de profil, il faut demander pour accéder aux autres informations. Et sur le blog on voit tout.

Kenza, fille, 13 ans

Les collégiens remarquent que tout le monde peut voir les informations publiés sur les blogs. On peut les retrouver facilement à l'aide des moteurs de recherche. En comparant avec d'autres espaces d'expression en ligne, les préadolescents questionnés mettent en évidence des aspects importants de l'accès au contrôle des données à caractère personnel. Ils mentionnent que sur le blog il est impossible d'indiquer le cercle des personnes que l'on autorise à voir les informations et cela peut causer des problèmes : « C'est pas sécurisé », « On peut les voler ». Notre enquêté Andrei n'a jamais eu envie d'avoir un blog. Ses amis n'aiment pas les blogs non plus et ceux de Naïchat les ont supprimés : la collégienne note que c'est justement des commentaires provenant d'inconnus qui les ont poussés à prendre cette décision.

Ce ne sont pas seulement des inconnus que les préadolescents citent dans leurs discours comme lecteurs indésirables de leurs blogs.

I : Et vous avez des blogs ?
P : Oui mais j'y vais plus. J'ai perdu mon code.
I : Mais tu faisais quoi sur ton blog ?
P : Je mettais des photos de moi et de mes copines, de quelqu'un que j'aime bien. J'écrivais des articles... J'ai écrit un article sur ma mère pour dire qu'elle m'énervait en gros. Elle l'a lu et elle n'était pas contente.
I : C'était un peu comme ton journal intime.
P : Oui.
I : Et comment ta maman a découvert ton article ?
P : Ma mère est pire qu'un flic, elle cherche partout... Elle a une paranoïa. Elle a trouvé mon blog. J'avais plein de potes, j'ai fait plein de textes mais pas maintenant...
I : Les textes sur quoi? Les histoires de la journée ?
P : Oui oui. J'écrivais sur des liens que j'avais avec certaines personnes, si j'étais avec un couple ou pas. Là… j'ai arrêté. Je veux pas que ma mère sache tout.

Pauline, fille, 14 ans

Je pense de le supprimer… Si ma famille tombe sur mon blog… Oh la la !!! C'est pas pour ma famille ! Que pour mes amis.

Camille, fille, 14 ans

Dans les blogs l'acte d'écriture est orienté vers autrui et, évidemment, les collégiens indiquent dans leurs discours que cet autrui ne peut pas être quelqu'un du milieu familial. Le contenu des informations que les préadolescents publient en ligne est tourné vers la communication avec les amis. Comme le remarque Cédric Fluckiger[609], chez les jeunes internautes le blog est utilisé comme un instrument de revendication de l'appartenance au groupe. L'affiliation passe par la publication des photos communes ou des petits articles dans lesquels les *blogueurs* s'admirent les uns les autres. Dans les paroles de Pauline nous notons que le maintien du contact avec les amis passe aussi par l'affichage de toutes sortes d'émotions, par exemple la colère vis-à-vis des parents (« J'ai écrit un article sur ma mère pour dire qu'elle m'énervait en gros ») ou le dévoilement des expériences amoureuses (« J'écrivais sur des liens que j'avais avec certaines personnes, si j'étais avec un couple ou pas »). Ce genre d'informations n'est pas destiné aux parents et c'est ici que les collégiens soulèvent l'inconvénient des blogs : les blogs peuvent être lus par toute le monde, les parents aussi, et c'est encore l'une des raisons qui amènent à les abandonner ou à les supprimer (« Je pense de le supprimer… Si ma famille tombe sur mon blog… Oh la la !!! »).

Didier Lauru écrit : L'adolescent « comprend mal qu'on lui fixe des limites, qu'on le bride dans ses aspirations à aller vers le dehors, vers les autres »[610]. La posture stricte des parents envers les nouvelles formes d'échanges et d'expression en ligne complète notre

[609] FLUCKIGER Cédric. La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. In *Réseaux*, 2006, n° 24, p. 138.
[610] LAURU Didier. LAURU Didier. Internet, pulsions et lien social. In *Empan*, 2009/4, n° 76, p. 24.

analyse. Mais le cas de Morgan illustre comment les jeunes internautes cherchent des moyens de contourner les interdictions et retrouvent le plaisir de parler aux autres. Cet exemple nous fait découvrir que le blog est utilisé comme équilibre chez ceux qui n'ont pas le droit de créer de fameux compte *Facebook* :

> *I : Et pourquoi tu n'as pas de compte Facebook ? C'est toi ou tes parents qui veulent pas ?*
> *M : Oui, ce sont mes parents. Même mon blog je le fais en cachette... Mais je le fais quand même […] J'ai besoin de partager.*
> *I : Mais tu voudrais bien avoir un compte Facebook ?*
> *M : Oui, je voudrais bien. Je connais plein de gens qui m'ont dit de les accepter sur Facebook mais... je peux pas! Mes parents ne veulent pas.*
> *I : Donc tu tiens les contacts par le blog.*
> *M : Oui, il est vraiment gros mon blog.*
> *I : Tu as beaucoup d'amis sur ton blog ?*
> *M : Ah oui, plus que sur MSN. Il y a des gens qui me demandent, qui ne sont pas mes amis. J'accepte comme ça. Je les connais pas.*
> *I : Ils sont des amis virtuels ?*
> *M : Voilà, c'est ça ! […] Sur mon blog je connais très peu sur les amis : qu'il habite à Paris ou à Bordeaux… Mais on se rencontre pas. C'est virtuel.*
> *I : C'est pas sérieux ?*
> *M : Oui, c'est pas sérieux. Il t'envoie des vidéos de lui, des photos de lui mais ça s'arrête là! Je les accepte pour ne pas être trop méchant mais… franchement ça sert à rien. […] Ça m'énerve que je n'ai pas de Facebook. Mais j'ai le blog... Mais avec le blog c'est pas pareil. Il y a des gens que je connais pas... C'est virtuel. […] Moi, je préfère Facebook mais comme je l'ai pas, je fais un blog sur moi.*
>
> ***Morgan, garçon, 13 ans***

Les parents de Morgan sont contre *Facebook* et le blog. Pourtant lui, il le fait en cachette. Ne trouvant pas une oreille attentive à ses problèmes et à ses inquiétudes dans son environnement, et n'ayant pas de compte *Facebook*, il compense cela en publiant divers articles sur son blog. Ce collégien reconnaît que c'est « pas sérieux » et que « franchement ça sert à rien » : plusieurs des amis qui suivent son blog lui sont inconnus, ce sont des amis virtuels qu'il accepte par gentillesse. Mais l'envie d'écrire sur soi et de « partager » sa vie avec d'autres est si forte que le garçon préfère le format public d'un blog plutôt que de rester inactif en ligne.

L'âge de la préadolescence est propice à l'écriture d'un journal intime. C'est une période de construction identitaire où la personne se cherche, s'interroge sur elle-même et sur son individualité, construit son monde intérieur. En abordant les déclencheurs de l'écriture de soi, Oriane Deseilligny parle des crises qui peuvent affecter l'individu et de la relation symbolique, physique et matérielle à un support d'écriture. Dans ces recherches elle fait la comparaison entre les pratiques d'écriture traditionnelle (journal intime) et les nouvelles pratiques du blog. La chercheuse constate que « le blog ne remplace pas, dans les usages que les adolescents en font, le journal intime ou la tenue d'un carnet de citations, de poèmes, d'histoires inventées, réservé à la sphère privée. Les supports sont dissociés, mais ils se complètent, les usages se différencient, concourant à une même construction de l'individu et

de sa subjectivité »[611]. Voici le commentaire de notre enquêtée Axelle qui nous permet d'appuyer cette constatation et indique encore une autre cause de l'éloignement du blog :

> *A : J'écris mon journal intime.*
> *I : Et vous n'avez pas eu d'envie de mettre ça en ligne ?*
> *A : Non, parce que c'est comme si c'est un peu ma vie... C'est mon histoire en quelque sorte. J'ai pas envie d'avoir les commentaires sur mon histoire à moi.*
>
> ***Axelle, fille, 11 ans***

> *I : Tu as ton journal intime ?*
> *M : Oui.*
> *I : Tu penses que le blog est comme un journal intime ?*
> *M : Non, ce n'est pas comme un journal intime parce que tout le monde peut le voir. C'est pas intime. C'est public.*
>
> ***Marlène, fille, 12 ans***

L'attachement fort à des pratiques d'écriture traditionnelle, surtout chez les plus jeunes, révèle le désir de protéger la vie privée. Nous voyons que les collégiennes sont capables de dire à haute voix : « J'ai pas envie d'avoir les commentaires sur mon histoire à moi », « Ce n'est pas comme un journal intime parce que tout le monde peut le voir ». Nous voyons qu'il y a des vécus personnels confiés à un journal intime sur papier qui gardent un caractère secret et sont protégés par un support plus assuré qu'Internet. Ce sont surtout les filles qui restent plus attachées à l'écriture manuscrite des journaux intimes que les garçons. Elles continuent à acheter des carnets colorés à cadenas et hésitent à se confier sur des blogs.

Contenu des blogs

Et quelles expériences présentent les contenus des blogs que certains de nos enquêtés continuent à entretenir ?

Dans ses recherches Isabelle Dumez Féroc décrit quatre formes d'expressivité sur les blogs[612] des jeunes internautes : la première forme porte sur la personne et révèle son identité profonde, la deuxième fait découvrir les activités de sa vie quotidienne, la troisième forme dévoile ses compétences et ses centres d'intérêt, et la quatrième sert à exprimer une opinion, un jugement ou une critique dans un espace public. En résumant, la chercheuse parle respectivement de « partage des intériorités », de la « communication continue », des « fans de » et des productions médiatiques. Anne-Claire Orban parle aussi des catégories (journaux intimes, carnets de voyages, thématiques, actualités, etc.) mais relève le fait que les blogs des jeunes ont plutôt un caractère hétéroclite, ce qui rend ardu ce genre de typologie. « Extraits de chansons, critiques de films, avis sur l'actualité, photos des copains, partages de passions,

[611] DESEILLIGNY Oriane. Pratiques d'écriture adolescentes : l'exemple des Skyblogs. In *Le Journal des psychologues*, 2009/9, n° 272, p. 35.
[612] CORROY Laurence et al. *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Vuibert, 2008, p. 153.

témoignages, blagues et poésies s'y retrouvent pêle-mêle »[613]. Dans les récits des collégiens qui ont encore leurs blogs nous retrouvons cette variété analogique. La liberté d'expression que le format de blog autorise pour un jeune internaute explique la diversité et la mixité des contenus divers.

Nous constatons que tout d'abord le blog est utilisé pour la valorisation de l'identité des préadolescents, pour la mise en valeur de leur ego :

> *L : Maintenant je publie pas beaucoup de choses. Avant j'écrivais des petits textes sur moi. Je me présentais aux autres parce qu'il y a des personnes qui veulent savoir comment je suis... […]*
> *I : C'était comme ton journal intime ?*
> *L : Non. J'ai fait un blog parce que souvent les gens me demandaient de montrer les photos et tout. Donc des moments où je suis pas connectée on peut aller sur mon blog et voir mes photos.*
>
> ***Laura, fille, 14 ans***

Laurence Allard parle de l'« individualisme réflexif » engendré par les technologies digitales et par les différents services proposés sur Internet. La notion désigne « la possibilité de mettre en réflexion « qui ? » l'on veut être »[614]. Notre enquêtée Laura publie de petits textes et ajoute des photos d'elle. La préadolescente mentionne qu'elle fait cette démarche pour que les gens qui viennent sur son blog puissent la connaître à travers les traces que la collégienne a laissées dessus. La création du discours sur soi qui peut être considérée comme un vrai travail réflexif et expressif sur le blog pousse à questionner leur identité et inventer une représentation de soi numérique. Le bricolage identitaire sur le blog est une recherche de réponses aux questions « comment je suis ? » et surtout « comment je veux me présenter aux autres ? ».

L'identité du jeune blogueur peut être dévoilée à travers l'affichage de ses passions. Voyons un autre exemple de blog :

> *M : C'est mon blog. […] Je mets pas mes photos, ce sont plutôt les photos de mes lapins.*
> *I : Tu as des lapins ?*
> *M : Oui. Donc tout le monde peut les voir sur mon blog. […]*
> *I : Et tu publies souvent des choses sur ton blog ?*
> *M : C'est rare. Une fois par mois parce qu'il faut aussi que ça soit un bon article pour qu'il puisse vraiment intéresser les autres. […] J'écris des articles sur mes lapins.*
> *I : Sur quoi exactement ?*
> *M : Je les ai vus naître, grandir. Ma lapine, leur maman est morte. Donc, j'ai gardé ses lapins... Ça fait une histoire !*
> *I : Et il y a des gens qui regardent et qui commentent ?*
> *M : Oui, des fois. Il y en a beaucoup qui viennent mais qui commentent pas. Et il y a ceux qui commentent. Ca donne envie d'écrire.*
>
> ***Maud, fille, 13 ans***

> *D : Non, il y a des photos […] de mon chien parce que mon chien est une star ! Il est connu !*
> *I : Il est connu en ligne ?*

[613] ORBAN Anne-Claire. *Op. Cit.*, p. 32.
[614] ALLARD Laurence. *Idem.*

D : Même en réalité. Quand ma mère venait me chercher au primaire, elle venait avec mon chien et beaucoup de gens le connaissent...
I : Et tu publies aussi des photos de lui sur Internet ?
D : Oui, et j'écris « mon chouchou, mon minou ».

Daisy, fille, 14 ans

Le blog de Maud est destiné à ses lapins. Elle y ajoute régulièrement les photos et les articles qui, selon la préadolescente, doivent être de qualité pour attirer l'attention des autres. Pour cette raison Maud pense qu'elle renouvelle rarement (une fois par mois) le contenu de son blog. Recueillis sur un dispositif, les petits articles composent une vraie histoire qui est suivie par les lecteurs de son blog. L'autre collégienne Daisy fait de même : elle met beaucoup de photos de son chien avec des noms gentils dessous. Ces remarques nous permettent de saisir l'importance des liens que les préadolescents entretiennent avec leur compagnon à quatre pattes. Les animaux domestiques font partie de l'univers émotionnel, affectif, relationnel et social des préadolescents. Sur leurs blogs le petit lapin, le chat ou le chien deviennent des « stars » qui symbolisent l'attachement fort aux animaux familiers et dévoilent une partie signifiante de l'identité du jeune *blogueur* représentée à travers des écritures numériques.

L'exploration de soi passe aussi par l'expression des centres d'intérêts :

I : Tu mets quoi sur ton blog ?
M : Je mets des photos... Je mets des vidéos drôles, des vidéos que j'ai fait, je mets beaucoup de photos, je mets des images de mes joueurs préférés, je mets des commentaires...

Morgan, garçon, 13 ans

I : Et tu écris quoi sur ton skyblog ?
D : Bah... je mets des photos.
I : Des photos de toi ?
D : Non, pas beaucoup de moi. Il faut pas exagérer. Je mets des photos des beaux gosses portugais.
I : Et tu les trouve comment ?
D : Mes images ? Sur Internet. On trouve facilement. En fait, il y en a qu'un. C'est un footballeur et il s'appelle Chriso Ronaldo et il est là...
I : Donc tu es fan de lui ?
D : Oui.
I : Et tu mets le lien des sites de ton blog où tu trouves ces photos ?
D : Et pourquoi ? Non, jamais.

Daisy, fille, 14 ans

Selon le terme de Laurence Allard, les préadolescents sont de vrais « remixeurs »[615]. Sur leurs blogs, à travers les productions issues des médias (liens des vidéos, images trouvées sur Internet, articles copiés sur des sites etc.) ils parlent des personnes célèbres qu'ils admirent (« joueurs préférés », « des beaux gosses portugais », « un footballeur et il s'appelle Chriso Ronaldo »). Le plus souvent ils affichent leurs photos et ajoutent leurs propres contenus (« je

[615] *Ibid.*

mets des commentaires »). Dans ses recherches Dan Perkel analyse des profils de *MySpace*[616] d'adolescents et relève l'existence de la « nouvelle alphabétisation »[617]. D'après le chercheur, la pratique du « copier-coller » qui est devenue une routine, est un élément primordial dans la création des contenus numériques, et est le signe d'un profond changement dans la façon dont les gens parlent de soi et s'engagent l'un envers l'autre. D. Perkel relève l'importance que les éducateurs doivent attribuer à ce genre de nouvelle écriture : les adolescents savent bien comment se servir des contenus qui circulent en ligne mais manquent d'une réflexion critique. Ici, nous citons notre enquêtée Daisy qui, à la question sur l'indication des sources de « ses images », répond de la manière suivante : « Et pourquoi ? Non, jamais. ». Cela permet de nous rendre compte que les médias facilitent de nouvelles formes d'expression (« Sur Internet. On trouve facilement ») mais nous y retrouvons aussi le manque de prise de conscience sur les principes des droits d'auteur. Sur le blog de Laura ces informations sont aussi absentes :

> *L : Des fois je vais sur Google, je tape le nom d'une superstar et je cherche des images. Et je les enregistre pour faire des montages après.*
> *I : Des montages ?*
> *L : Je fais comme un cadre à photos avec plusieurs images dessus.*
> *I : Tu écris aussi un peu de texte ?*
> *L : Oui, de temps en temps.*
> *I : Et tu fais quoi avec ?*
> *L : Je le mets sur mon blog. Aussi je fais des vidéos.*
>
> ***Laura, fille, 14 ans***

Philippe Lejeune note que pour les anthropologues le journal intime est tout d'abord un acte avant d'être un texte. Le chercheur évoque quatre fonctions[618] cardinales du journal intime : l'expression (se délivrer des affects), la délibération (analyser et programmer sa vie), la mémoire (fixer la trace du vécu pour de futures relectures par soi-même) et le plaisir de créer (le journal est un atelier d'écriture). Dans les commentaires de notre enquêtée Laura, celle-ci met l'accent sur la dernière des fonctions dans le cas de son blog : la collégienne récupère sur Internet des images des stars et crée les montages des photos et des vidéos. Son engagement fort dans la production de nouveaux contenus médiatiques nous informe sur sa façon créative d'exprimer son identité de fan.

---

[616] Il s'agit d'une plate-forme de réseau social, très populaire chez les adolescents aux États-Unis, permettant à ses membres de créer en ligne des profils personnels uniques afin de rechercher d'anciens et de nouveaux amis et de communiquer avec eux. Plus d'informations sur : http://www.myspace.com/Help/Terms?pm_cmp=ed_footer (Consulté le 20 juillet 2012).

[617] PERKEL Dan. *Copy and Paste Literacy : Literacy practices in the production of a MySpace profile.* 2006, 16 p. Disponible sur : http://people.ischool.berkeley.edu/~dperkel/media/dperkel_literacymyspace.pdf (Consulté le 20 juillet 2012).

[618] LEJEUNE Philippe. Les usages du journal intime. In MOLÉNAT Xavier (dir.). *L'individu contemporain. Regards sociologiques.* Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 97.

Le blog est utilisé non seulement pour parler de soi mais aussi pour y présenter des amis, les apprécier publiquement, leur montrer de l'attention :

D : Moi, je mets des photos de mes amis, je commente, j'écris un petit texte « C'est ma best, c'est ma chouchoute, c'est ma petite sœur ». Des fois on dit des petites sœurs, des grandes sœurs.
I : Ton blog est pour tes amis ?
D : Oui, voilà. C'est sur moi, sur ce que je pense de mes amis, des fois quand j'ai les photos de mes ennemies, je les mets aussi et j'écris « je la déteste ».
I : Et tu n'as pas peur ?
D : Non. Parce que n'importe qui n'a pas l'adresse de mon site. Il y a que mes amis qui le savent.
I : Et tu racontes un peu ta vie dessus ?
D : Oui, des fois je mets les photos de ma famille et j'écris que j'aime pas mon frère. Des trucs comme ça.
I : Et tu écris ton journal intime ?
D : Non, non plus.
I : Donc, le blog est comme ton journal intime ?
D : Oui, mais on va pas écrire tout non plus.

Daisy, fille, 14 ans

I : Tu as publié quelque chose hier ?
M : Hier j'ai ajouté une photo, des photos.
I : Des photos de toi ?
M : De moi et... de ma...
I : Copine ?
M : Voilà.

Morgan, garçon, 13 ans

Ces citations d'interview incarnent parfaitement la façon les jeunes internautes créent et naviguent avec de nouvelles règles de comportement social. Sur des blogs ils s'envoient des petites messages (« C'est ma best, c'est ma chouchoute, c'est ma petite sœur »), expriment la colère (« je la déteste »), réfléchissent et parlent des relations (« j'écris que j'aime pas mon frère », « Hier j'ai ajouté une photo, des photos. […] De moi et... de ma... [copine] »). Morgan nous fait remarquer que le format blog libère la parole des garçons. Il est plus ludique : l'expression peut y être visuelle et pas seulement textuelle comme dans le cas des journaux intimes sur papier.

Par ailleurs nous voulons mettre l'accent sur le caractère visuel du contenu des blogs chez les préadolescents questionnés.

Mon blog est sur moi, sur mes amis. Je publie des photos mais pas beaucoup. Cinq par mois peut-être.

Roxane, fille, 13 ans

I : Tu sais ce que ça veut dire le blog ?
M : Oui, c'est là où on peut mettre des photos et les commenter. Avant j'en avais un mais c'est pas trop intéressant.
I : Pourquoi ?
M : Il faut y aller toujours, et c'est un peu comme Facebook donc ça sert à rien d'avoir les deux. Je l'avais pendant deux semaines.
I : Et tu mettais quoi dessus ?
M : Je mettais les photos de moi quand j'étais petite, de mes sœurs, des photos de vacances. Je mettais juste des photos.

Marlène, fille, 12 ans

Les chercheurs ont déjà remarqué que l'expression sur les blogs des adolescents ne passe pas par l'écriture « elle se caractérise surtout par la mise en ligne massive et la théâtralisation d'images personnelles (photographies et/ou vidéos), parfois accompagnées de quelques mots voire de quelques phrases »[619]. Après avoir questionné des jeunes internautes et surfé sur leurs blogs indiqués nous nous sommes aussi rendu compte que les éléments visuels tendent de plus en plus à se suffire à eux-mêmes sans nécessiter de commentaire. Durant notre étude les collégiens ont aussi mis l'accent sur leur prédilection pour les images : « Je publie des photos mais pas beaucoup. Cinq par mois peut-être. », « Oui, c'est là où on peut mettre des photos et les commenter », « Je mettais juste des photos ». Le texte y est présent, mais il est souvent très laconique, abrégé, et ce sont surtout les photos qui servent à raconter, ce qui prouve l'existence d'une « nouvelle culture des images »[620].

Dans le sous-chapitre précédent nous avons analysé les raisons de la dévalorisation des blogs chez les préadolescents mais lorsqu'il s'agît de contrôler les informations publiées, voici ce que les collégiens nous signalent. Le blog a aussi ses adeptes :

> *I : Vous avez eu vos blogs ?*
> *Ensemble : Oui.*
> *I : Sur quoi ? C'était la même chose que vous mettez maintenant sur Facebook ?*
> *B : Les photos... Bon il faut savoir lesquelles il faut mettre. Et après on met ce qu'on aime dans la vie et tout.*
> *S : C'est notre blog à nous et c'est que nous qui mettons ce qu'on veut. Alors que sur Facebook il y a quelqu'un, il y a le dossier des photos où on fait quelque chose ensemble que nous on n'aimera pas que tout le monde le voit. Mais il y a des personnes qui mettent comme ça des photos, elles nous ajoutent, marquent notre nom dessous et tout le monde peut la voir dans nos photos à nous… Alors que sur le blog, il y a le mot de passe et nous mêmes, on ajoute les photos qu'on veut mais personne d'autre ne peut pas ajouter.*
>
> ***Stéphane, 14 ans, et Brieuc, 15 ans, garçons***

En évoquant le contenu des blogs, il nous semble important d'aborder la pratique de *multiblogging* qui signifie avoir plusieurs blogs à la fois. Ici, nous nous basons sur les recherches de Bernard Lahire qui mène une réflexion sur la différence entre les sociétés traditionnelles immuables et les sociétés contemporaines beaucoup plus mouvantes où « les sphères d'activité, les institutions, les produits culturels et les modèles sociaux sont fortement différenciés, et les conditions de socialisation sont beaucoup moins stables. Il arrive même qu'un individu soit inséré dans des réseaux ou des institutions qui diffusent des valeurs et des modèles en opposition radicale les uns aux autres. Entre la famille, l'école, les groupes d'amis, les clubs ou associations, les médias… les enfants sont de plus en plus confrontés à

[619] OURY Géraldine et BOLKA-TABARY Laure. Figure de l'insécurité numérique : L'adolescent technophile, maître et esclave de l'image. In *Actes du 14ème colloque « Informatique et Société »*, 2007, 12 p. Disponible sur : www.lecreis.org/colloques%20creis/2007/oury_bolka.pdf (Consulté le 5 avril 2010).
[620] TISSERON Serge. Une nouvelle culture des images. In LE BRETON David. *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, p. 126-138.

des situations disparates, concurrentes » [621]. Le chercheur parle de l'« homme pluriel », porteur d'habitudes disparates et opposées qui est devenu la règle plutôt que l'exception.

I : Tu écrivais souvent sur ton blog ?
L : Oui, chaque jour. Mais j'ai des autres blogs aussi.
I : Combien ?
L : J'en ai dizaine, je crois.
I : Chaque blog pour un thème différent ou comment ?
L : Ça dépend. Un blog est sur moi, l'autre c'est pour les superstars. Parce que quand j'ai rien à faire et il y a personne qui est connecté, je crée des nouveaux blogs.
I : Et des autres blogs ?
L : Comme moi je suis dans un groupe et j'écris des paroles donc j'ai créé un blog où je mets mes trucs pour qu'ils voient un peu.
I : Et pourquoi tu ne mets pas des paroles sur le blog de toi ?
L : C'est pour ce groupe... Sur mon blog ce sont des petits messages pour mes amis.
I : Tu veux rester un peu anonyme ?
L : Oui.
I : Il y a des gens qui commentent des paroles de tes chansons ?
L : Pour les paroles et la musique oui, il y a beaucoup de commentaires. Pour le reste, il y en a beaucoup moins. […]
I : Et tu publies régulièrement dans tous ces blogs ?
L : Non, je les oublie. Alors je crée un nouveau. Des fois je sais pas quoi écrire. Donc je cède à écrire.

Laura, fille, 14 ans

Le cas de Laura illustre parfaitement les formats de « plurivocalisme »[622] qui sont repérables dans le processus de création des blogs chez certains préadolescents. Cette collégienne a une dizaine de blogs qui reflètent différentes facettes de sa personnalité : dans un blog elle met ses photos et utilise son vrai prénom, dans l'autre elle publie les paroles de ses chansons mais préfère rester anonyme. Laura crée souvent des blogs parce qu'elle les oublie ou tout simplement parce qu'elle s'ennuie seule (« Parce que quand j'ai rien à faire et il y a personne qui est connecté, je crée des nouveaux blogs »). Parfois la préadolescente ne sait pas quoi mettre dessus, donc elle les abandonne ce qui finalement prouve le faible intérêt pour la vraie pratique de *blogging* chez les collégiens.

I : Lisez-vous des blogs ?
S : Non. C'est pas intéressant. Avant c'était... Tout le monde avait le blog. Même les gens du collège […] ont fait le blog tous ensemble. Et il y avait la photo de chaque élève. C'était à la mode mais plus maintenant. C'est le passé.

Safaa, fille, 14 ans

Si certains collégiens écrivent encore des blogs, la plupart d'entre eux disent qu'ils ne lisent pas ceux des autres. La citation d'interview avec notre enquêtée Safaa affirme encore une fois la position distante des jeunes internautes vis-à-vis des blogs. En analysant le discours des collégiens rencontrés nous avons pu découvrir qu'au fil du temps les formes, les

[621] LAHIRE Bernard. L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. In MOLÉNAT Xavier. *L'individu contemporain. Regards sociologiques*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 61.
[622] Le terme « plurivocalisme » est utilisé en psychanalyse pour évoquer l'état de multiples identités et qui témoigne d'un inachèvement du psychisme de l'adolescent.

enjeux et les intentions de l'expression identitaire numérique se transforment. L'écriture d'un blog ne passionne plus autant.

Facebook enferme les collégiens dans des sortes de carcan : courtes phrases du jour, affichage de liens, de photos etc. Ils font ce qui est proposé. Alors que par exemple, l'écriture d'un blog, qui demande beaucoup plus de réflexivité et de créativité, propose un espace beaucoup plus modifiable et laisse toute liberté. Sur les blogs on est censé créer des contenus plus riches pour attirer l'attention de l'autre. Le contexte contemporain, l'âge et les nouvelles manières d'être et de s'exprimer déterminent les usages identitaires d'Internet chez les préadolescents. Les collégiens choisissent la facilité, la rapidité, la spontanéité, l'instantanéité, et l'efficacité proposées par les supports numériques « à la mode ».

3.4. Prolongement des pratiques culturelles, sportives et médiatiques sur Internet

Les usages d'Internet se sont intégrés facilement à l'environnement des préadolescents. Cette révolution numérique a transformé les usages et les modes de consommation culturelle et médiatique des jeunes générations. Comment Internet a-t-il modifié la relation aux pratiques culturelles et aux médias traditionnels chez les préadolescents qui sont nés dans un univers où l'accès à l'information, au savoir et à la culture, est numérique ? Les nouvelles activités sur écran ont-t-elles remplacées ou plutôt complétées des loisirs classiques ?

En 1994[623] Olivier Donnat notait un déficit sensible de compétence dans le domaine de la culture au sens traditionnel chez les jeunes, plus précisément une baisse importante de la lecture de livres, et une place de plus en plus dominante de l'écoute musicale et de l'usage des écrans. Alors qu'en 2008 dans un rapport il relativise l'impact de la révolution numérique sur les pratiques culturelles : « si celle-ci a radicalement modifié les conditions d'accès à une grande partie des contenus culturels et déstabilisé les équilibres économiques dans les secteurs des industries culturelles et des médias, elle n'a pas bouleversé la structure générale des pratiques culturelles ni, surtout, infléchi les tendances d'évolution de la fin du siècle

[623] DONNAT Olivier. *Les Français face à la culture*. Paris : La Découverte, 1994, 369 p.

dernier »[624]. Pour nous ce constat est un motif stimulant pour découvrir quelles tendances se dégagent dans les pratiques culturelles sur Internet par rapport aux pratiques culturelles traditionnelles.



Andrei, garçon, 13 ans



Rachel, fille, 13 ans



Baptiste, garçon, 11 ans

Le collage fait par Andrei comporte plusieurs détails liés à ses pratiques musicales. « Ce sont les cordes de guitare, je les trouve sur Internet... Je tape sur Google le nom de chanson, ensuite tablatures de guitare et je trouve », - explique nous le garçon. Le préadolescent raconte qu'il s'installe devant l'ordinateur avec sa guitare et apprend à jouer des chansons : « Je mets la chanson et je joue ensemble aussi ». En discutant avec lui, nous découvrons que le garçon fait lui-même des vidéos (« Je m'enregistre à la guitare, je fais une vidéo et je le mets sur *YouTube*, sur *Facebook* aussi ») et nous fournit les liens vers ces productions. Les pratiques musicales entremêlées avec les usages amateurs de vidéo nous amène à découvrir le monde créatif et expressif des préadolescents rencontrés.

Dans la réalisation de Rachel, ce sont les images des personnages des manges qui dominent. Nous y voyons aussi un extrait de *fanfiction*, une autre forme de pratiques culturelles numériques. Rachel lit souvent les *fanfictions* des fans en ligne. Elle en écrit aussi

[624] DONNAT Olivier. Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. In *Culture*, 2009, n° 5, p. 11.

mais pour l'instant ne publie pas sur Internet : « […] je me suis dit qu'il faut que j'écrive tout d'abord, que je finisse et après peut-être je vais publier... Je veux pas publier chaque semaine un chapitre parce que j'ai peur de ne pas trouver d'inspiration et après laisser tomber mon lecteur… Je veux tout d'abord finir et je pense publier sur un blog... Je vais le créer et je vais y mettre les *fanfics* quand je vais finir ».

Notre autre enquêté Baptiste est aussi un fan. Il supporte l'équipe de football « Les Girondins de Bordeaux ». C'est pour cette raison que dans sa réalisation visuelle nous voyons le classement de la ligue. Le garçon suit régulièrement des informations sur Internet : « Il faut être au point ». Le sport est la passion de Baptiste : il joue également au club de handball de sa ville. Sur son dessin il a mis le logo de son club. En l'expliquant le préadolescent nous dit : « Il y a un site de notre club sur Internet. Il y a des informations sur les tournois, des photos et même des vidéos. J'y vais de temps en temps ».

Dans ce chapitre nous évoquerons les pratiques culturelles, sportives et médiatiques en ligne en nous basant sur les formes de participation à la vie culturelle classique, ainsi qu'en accordant une attention particulière à la place accordée aux loisirs classiques et aux médias traditionnels. Tout d'abord nous aborderons les pratiques musicales. Ensuite, nous nous concentrerons sur la lecture en ligne. Les usages amateurs de vidéos vont s'ajouter à l'analyse de la fonction culturelle d'Internet. En outre, la fréquentation des équipements culturels en ligne y sera abordée. Dans cette étude nous ajouterons aussi les usages d'Internet liés aux activités sportives des préadolescents. Les pratiques médiatiques seront evoquées en analysant la lecture de la presse, l'écoute de la TV et de la radio, ainsi que le visionnage des vidéos en ligne.

3.4.1. Pratiques culturelles en ligne

Dans ses recherches Sylvie Octobre met en lumière une prééminence des technologies de l'information et de la communication dans les loisirs des jeunes générations (10-24 ans). Selon elle, un fort niveau de connexion, une forte assiduité, des usages tournés vers la communication et vers certains loisirs (jeux en réseaux, téléchargement de musique, usage des outils de création et de manipulation de texte, de son et d'image etc.)[625] sont les caractéristiques les plus marquées dans leurs usages. Cela ne signifie pas que les jeunes soient

[625] OCTOBRE Sylvie. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? In *Culture prospective*, 2009, n° 1, 2 p. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf (Consulté le 3 août 2012).

coupés du reste des pratiques et consommations culturelles : « pour l'ensemble des loisirs culturels, les jeunes générations figurent parmi les plus consommatrices, preuve d'une indéniable massification culturelle, et l'on observe que le niveau d'investissement dans les pratiques traditionnelles est directement corrélé à l'investissement dans les pratiques numériques »[626].

Dans ce sous-chapitre nous allons investiguer les pratiques culturelles en ligne représentées et décrites dans les réalisations et discours des jeunes internautes. En appliquant la démarche anthropologique, nous analyserons les nuances et les dimensions révélatrices pour mettre en lumière cette corrélation entre pratiques culturelles et pratiques numériques.

Pratiques musicales

La musique tient une place considérable dans la culture préadolescente. Les enquêtes longitudinales de suivi de panels d'enfants réalisées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'Éducation Nationale et les travaux du Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) du ministère de la Culture et de la Communication ont montré que l'écoute de la musique prend une place croissante dans les agendas culturels avec l'avancée en âge : si environ un tiers des enfants de 11 ans déclarent écouter de la musique tous les jours, ils sont deux fois plus nombreux à 17 ans[627]. L'enquête sociologique menée par « Fréquence écoles » fournit des données plus exactes qui reflètent la même tendance : 47,9% d'enfants, 73% de collégiens et 85% de lycéens[628] écoutent de la musique.

L'écoute de la musique est également une pratique très courante chez nos enquêtés. Dans leurs réalisations ils n'ont pas manqué de démontrer leur attachement fort à certains sites Internet où ils écoutent de la musique, regardent des clips, lisent des articles sur leurs groupes et leurs chanteurs préférés, cherchent des paroles de chansons, téléchargent, partagent et s'informent. Ici, nous allons évoquer comment les nouveaux dispositifs en ligne configurent les modalités de réception musicale et comment les préadolescents se servent d'Internet pour exercer cette sorte de pratique.

---

[626] *Ibid.*
[627] OCTOBRE Sylvie et al. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française, 2010, p. 43.
[628] KREDENS Élodie et FONTAR Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers.* Lyon : Fréquence écoles, Fondation pour l'Enfance, 2010, p. 60. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/avril-2010/comprendre-le-comportement-des-enfants-et-adolescents-sur-internet-pour-les-proteger-des-dangers (Consulté le 18 janvier 2013).

I : Qu'est-ce que tu fais sur Internet ?
R : Sur Internet, c'est la musique parce que j'aime bien écouter de la musique.
I : Tu fais de la musique?
R : Non, mais j'aime bien écouter. Quand je suis chez moi, je finis mes devoirs et j'écoute la musique. Mes parents n'aiment pas quand je mets la musique à haute voix donc j'écoute avec mes écouteurs.

Rui, garçon, 14 ans

Rui témoigne de l'importance de la musique dans son quotidien. Dans sa réponse il note que son activité principale sur Internet est l'écoute de la musique. Après avoir fini ses devoirs, il met ses écouteurs et se plonge dans les rythmes musicaux. Sa façon d'écouter la musique témoigne de la singularisation des pratiques sonores. Concentrés à l'écran avec leurs casques, les jeunes internautes sont isolés de l'environnement réel qui les entoure et baignent dans un autre, visuel et auditif, celui d'Internet. Nous nous appuyons sur les recherches d'Olivier Martin qui a travaillé sur l'appropriation des outils électroniques chez les 12-22 ans et qui a relevé les processus significatifs d'individualisation chez les jeunes internautes vis-à-vis de leurs parents : « Il s'agit de moins en moins d'un outil permettant aux parents de surveiller ou de se rassurer sur les faits et gestes de leur enfant. Un outil s'insérant dans un contexte familial qui les situe au centre d'un nœud de relations filiales et de regards parentaux. Il s'agit, au contraire, de plus en plus d'outils dont les enfants contrôlent les usages, les moments et les finalités »[629].

Internet facilite l'accès à la musique, il l'élargit. En même temps, il modifie le contact avec la musique mais aussi avec l'autre. Internet crée de nouvelles formes de sociabilités. Citons les collégiens questionnés :

J'écoute de la musique. Très souvent. Je vais chercher des chansons avec le titre que les personnes m'ont dit et je vais voir si c'est bien. Après on discute.

Loriane, fille, 13 ans

Par exemple, si on chante un morceau dans la cour avec une autre personne, après on va chercher sur YouTube et on va le mettre sur le mur.

Brieuc, garçon, 15 ans

Pour notre enquêtée Loriane, l'écoute de la musique en ligne est très importante. Pour enrichir ses centres d'intérêt musicaux la préadolescente a l'habitude de se souvenir des titres des chansons citées par ses amis et les « vérifier » (« je vais voir si c'est bien ») sur Internet. Brieuc fait la même chose : il recherche des « morceaux » chantés dans la cour de collège pour après les publier sur le mur de *Facebook*. Ces remarques illustrent la façon dont les jeunes découvrent les nouvelles musiques, la manière simple et facile d'accéder aux chansons et de les partager avec les autres. Nous voyons que les pratiques sonores *via* Internet entraînent les pratiques sociales parce qu'il s'agit de développer des réseaux et des groupes

[629] MARTIN Olivier. La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans. In *Réseaux*, 2007/6, n° 145-146, p. 363.

d'amis sur la base des musiques partagées qui portent un sens commun : ils engendrent des discussions en ligne, rappellent de bons moments passés ensemble.

Il est aisé de remarquer qu'Internet favorise des changements dans les comportements d'écoute de la musique. En commentant de son dessin, Diana (fille, 15 ans) raconte qu'après avoir allumé son ordinateur tout d'abord elle va sur *Google*, elle y tape *Facebook* et pendant qu'elle surfe sur le site, parle à des amis, publie des photos, elle écoute des chansons sur *YouTube*. Comme le remarque Nicolas Carr, « cet usage multifenêtres se double généralement d'un usage multitâche. L'internaute est tout à la fois lecteur, usager, spectateur »[630]. Dans la plupart des cas la musique lancée sur *YouTube* ou un autre site accompagne d'autres activités en ligne. Elle crée l'ambiance propice à la détente recherchée par les préadolescents sur Internet.

Dans les discours des jeunes nous retrouvons la raison qui explique la faveur d'Internet auprès des autres médias diffusant de la musique :

> *I : Sans Internet, écouterais-tu de la musique ?*
> *R : Oui, à la radio.*
> *H : Mais à la radio il y a des musiques qu'on n'aime pas et qui passent.*
> *R : Sur Internet on peut choisir.*
> *H : On est les maîtres d'action sur Internet.*
> *Ensemble : Ça nous plaît pas, la télé, la radio parce qu'on peut pas choisir ce qu'on veut regarder et écouter.*
>
> ***Rui, garçon, et Hannan, fille, 14 ans***

Rui et Hannan s'expriment sur la possibilité du choix. La préadolescente utilise le terme de « maître d'action » qui montre bien la façon dont les collégiens se servent d'Internet pour écouter de la musique. Il renvoie au fait que les espaces virtuels en ligne permettent à chaque utilisateur d'écouter les chansons qui correspondent à ses goûts. Pour expliquer la préférence pour les nouvelles formes d'écoute nous nous référons aux recherches de Sylvie Octobre. Elle soutient l'idée que les technologies bouleversent les agendas culturels individuels et mettent en place un nouveau rapport au temps. Selon la chercheuse, les nouveaux modes de consommation culturelle « abolissent une partie des contraintes temporelles liées notamment aux diffuseurs (grilles des chaînes télévisées ou des bandes radiophoniques), favorisent une individuation, une démultiplication et une déprogrammation des temps consacrés à la culture chez les jeunes, qui s'oppose à la vision d'un temps

[630] CARR Nicolas. *Est-ce que Google nous rend idiot ?* Disponible sur : http ://www.internetactu.net/2009/01/23/nicolas-carr-est-ce-que-google-nous-rend-idiot/ (Consulté le 22 février 2010).

homogène, linéaire et organisé par l'offre »[631]. Notre public notait aussi que les médias traditionnels qui imposent la programmation sont peu appréciés : « ça nous plaît pas, la télé, la radio parce qu'on ne peut pas choisir ».

Les pratiques sonores en ligne se font majoritairement sur le site de *YouTube*[632] représenté dans 108 réalisations de nos collégiens :

> *C'est YouTube, parce que je vais sur YouTube pour regarder des clips de musique, c'est pour ça j'ai fait la page d'accueil de YouTube. Je vais le plus sur YouTube et Google.*
>
> ***Pablo, garçon, 12 ans***

> *I : Les autres sites... Tu écoutes de la musique?*
> *C : Oui. Beaucoup. Sur YouTube.*
> *I : Quelle musique ?*
> *C : Tout, je sais pas. Toutes sortes de musique. Il y a de tout dessus.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *I : Après Facebook, il y a YouTube. Vous faites quoi sur YouTube ?*
> *P : On écoute des musiques, on regarde des vidéos.*
> *I : Vous tapez le chanteur et le groupe que vous aimez ?*
> *P : Oui.*
> *N : Ou la chanson tout simplement.*
> *I : Et vous trouvez facilement ?*
> *P : Oui, si on trouve pas l'original on a une autre version. C'est sûr. Mais c'est aussi bien.*
>
> ***Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans***

La réalisation visuelle de Pablo est dédiée à son site préféré où, comme le dit Camille, on peut trouver « toutes sortes de musique ». *YouTube*, d'après d'Emmanuelle Giuliani « incontournable » plate-forme où s'accumulent les vidéos de tout acabit »[633], se distingue par la diversité des contenus : clips de musique, bandes annonces des films, films entiers, publicités, différentes créations d'internautes etc. Sur *YouTube* la musique prend un grand nombre de formats. Pauline précise que s'il n'est pas possible d'y trouver une chanson originale, il y aura sûrement une autre version disponible. En nous concentrant sur cette remarque, nous voyons qu'Internet, et notamment des vidéos sur *YouTube*, invite le jeune internaute à une rencontre musicale d'un nouveau type : il peut y découvrir le son avec l'image (s'interroger sur le rapport entre eux) des chansons modifiées, remixées ou jouées par des musiciens amateurs. La perception classique de la relation individuelle et binaire entre le créateur et son spectateur est transformée : les contenus qui circulent sur *YouTube* peuvent apparaître sous la forme des versions reproduites, adaptées, modifiées par les internautes,

---

[631] OCTOBRE Sylvie. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? In *Culture prospective*, 2009, n° 1, 3-4 p. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf (Consulté le 3 août 2012).

[632] Fondé en février 2005 *YouTube* permet aux milliards de gens de découvrir, de regarder et de partager des vidéos originales créées. *YouTube* fournit un forum pour les gens qui ont envie de connecter, d'informer et d'inspirer les autres à travers le monde entier. Ce site agit comme une plate-forme de distribution pour les créateurs de contenu original et les publicitaires. Son succès est phénoménal auprès des utilisateurs : en mai 2010 *YouTube* dépasse 2 milliards de vues par jour.

[633] GIULIANI Emmanuelle. Musique et Internet. In *Études*, 2009/10, T. 411, p. 378.

avoir de nouveaux éléments et dimensions d'interprétation. Mais notons que les préadolescents ne se posent pas cette question (« Mais c'est aussi bien »). Le plus important est d'accéder à la musique d'une manière facile, rapide et gratuite.

Le deuxième site d'Internet où les préadolescents vont pour retrouver les chansons est *Deezer*[634] :

> *I : Deezer ?*
> *K : Oui, c'est un bon site. Sur YouTube tout le monde met ce qu'il veut alors que sur Deezer c'est contrôlé. Mais sur YouTube tu peux voir les vidéos, clips alors que sur Deezer tu peux qu'écouter...*
> *A : Moi, je trouve que c'est mieux, on trouve toutes les chansons. On est sûr qu'on va trouver !*
> *K : Mais j'ai pas trouvé la chanson de petite patate. C'est gavé bien !*
>
> ***Kenza et Anna, filles, 13 ans***

> *I : Deezer c'est pour écouter de la musique ?*
> *V : Oui, comme YouTube. Je vais des fois sur YouTube et il y a des remix, il n'y a pas de vraie version alors que sur Deezer il y a toujours.*
>
> ***Vincent, garçon, 11 ans***

Dans leurs discours, les collégiens relèvent la différence entre *YouTube* et *Deezer* qui porte sur la pertinence et l'authenticité des contenus sonores. Les expressions qu'ils utilisent à propos de *Deezer* indiquent l'opinion qu'ils ont de ce site : « c'est contrôlé », « c'est un bon site », « Moi, je trouve que c'est mieux, on trouve toutes les chansons. On est sûr qu'on va trouver ! ». L'abondance et l'exhaustivité des chansons dans leurs versions originales accessibles sur le site sont en faveur auprès de public rencontré. *YouTube* est plutôt perçu comme un site des vidéos faites par les amateurs (« tout le monde met ce qu'il veut ») illustrées par une chanson[635] mentionnée durant l'interview. Par contre, il a ses avantages : notre enquêtée Kenza note que sur *Deezer* il n'est pas possible de voir des clips et des vidéos qui accompagnent les musiques alors que c'est l'un des principes fondamentaux de fonctionnement de *YouTube.*

Grâce à un catalogue de 18 millions de titres, issus de tous les genres musicaux, *Deezer* invite ses utilisateurs à créer et à partager leurs « playlists ». Nous avons remarqué que cette pratique est connue du milieu juvénile :

> *I : Vous avez fait des listes de vos musiques préférées sur Deezer ?*
> *M : Oui. Je les classe, sinon je peux pas m'y retrouver. Par chanteur, groupe, j'aime bien.*
> *I : Style ?*
> *M : Non, surtout par chanteur.*
> *I : Et toi ?*

---

[634] *Deezer* est un site d'écoute de musique à la demande permettant d'accéder simplement sans téléchargement à ses artistes, titres, albums favoris et de créer, échanger ses playlists. Avec une inscription, la version gratuite permet d'accéder à toutes les fonctionnalités du site. L'écoute gratuite est limitée à 5h par mois en France. L'accès aux milliers de radios thématiques reste illimité. Parallèlement *Deezer* propose des offres d'abonnement. En 2012, *Deezer* compte environ 20 millions d'utilisateurs. Plus d'informations sur : http://www.deezer.com/fr/legal/about.php (Consulté le 3 août 2012).

[635] Disponible sur : http://www.youtube.com/watch?v=z9nMVQa6B6M (Consulté le 3 août 2012).

A : Je classe par style, rap et reggae.

Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons

J'ai mis sur le dessin Deezer. C'est bien ce site, tu peux créer un compte et faire ta liste de musique. Sinon tu peux aller, taper et écouter. J'écoute du rap et rnb, Riana, LadyGaga.

Sophia, fille, 12 ans

Notons que les collégiens sont peu nombreux à explorer cette fonctionnalité de *Deezer*. Morgan et Antoine s'y sont mis : le premier a ses listes de chansons classées par chanteur et par groupe, alors que le deuxième préfère ranger ses musiques par style. Morgan affirme son véritable intérêt pour la démarche de classement sur le site (« Je les classe, sinon je peux pas m'y retrouver ») mais nous confirmons que cette pratique reste minoritaire. L'autre collégienne Sophia mentionne qu'elle est au courant de cette possibilité mais elle reconnaît qu'elle préfère y « aller, taper et écouter ». Cette attitude est la plus répandue chez les collégiens :

H : J'ai qu'une liste « mixte » et on marque un nom à cette liste et on trouve...
I : Donc il y a beaucoup de styles, beaucoup de chanteurs dans ta liste ?
H : Oui.
O : Il y a de tout.
I : Vous ne classez pas ?
H : C'est chiant à faire.
O : Ça prend du temps.
I : Mais ça sert ?
Ensemble : C'est vrai... Mais bon...

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

Je fais pas des playlists sur Deezer ! Je tape directement le nom du chanteur ou de la chanson et j'écoute... Créer une playlist, ça prend du temps et je vois aucun intérêt...

Bahia, fille, 13 ans

Ces citations indiquent le goût pour la rapidité des jeunes générations. Chez les préadolescents le plaisir de la lenteur n'est pas apprécié. En s'exprimant sur la création des listes sur *Deezer*, les collégiens manifestent leur impatience (« c'est chiant à faire », « ça prend du temps »). C'est le désir (et parfois même l'obsession !) d'avoir le résultat immédiatement qui prime. Cette attitude des jeunes internautes symbolise les mutations importantes dans le rapport à la culture et, en même temps, elle est l'un des attributs de l'époque actuelle, l'ère de la simultanéité et de l'instantanéité[636]. La posture des préadolescents vis-à-vis de la création des listes sur *Deezer* renvoie aussi à leur âge, quand les centres d'intérêt et les goûts musicaux ont tendance à changer.

Il faut constater qu'en ligne non seulement la nature des contenus sonores a changé mais aussi la relation avec eux. Les collégiens ne se contentent pas d'écouter les chanteurs et

[636] BOUTINET Jean-Pierre. *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités.* Paris : PUF, 2004, 224 p.

les groupes qu'ils connaissent. Ils sont à la recherche permanente de nouvelles expériences musicales :

I : Je vois YouTube, tu fais quoi sur ce site ?
J : Je tape une lettre, n'importe laquelle. Par exemple « a » et ça me sort des noms et je regarde des musiques, et celles qui me plaisent, je télécharge.

Jean, garçon, 11 ans

I : Je vois YouTube. Raconte qu'est-ce que tu fais sur YouTube.
Z : Break dance, je surfe et je découvre aussi des nouvelles chansons.

Zakaria, garçon, 14 ans

Si les supports anciens étaient orientés vers des publics spécifiques, les espaces virtuels favorisent la découverte de nouveaux styles et l'extension des goûts : « Je tape une lettre […] et ça me sort des noms », « je surfe et je découvre ». Dans les recherches sur les pratiques sonores en ligne Laurent Gago note : « Compressées, reproductibles, échangeables et transportables pour vivre sur d'autres supports, les données sonores élargissent ainsi le spectre de leur diffusion dans l'espace privé et public et participent, ainsi d'une forme de démocratisation culturelle »[637]. Cette démocratisation est fortement liée à la dématérialisation de la musique et au développement des supports numériques qui permettent l'écoute dans les différents espaces. Elle favorise aussi le téléchargement des chansons en ligne :

A : J'ai téléchargé de la musique.
I : D'Internet ?
A : Oui.
I : Comment tu l'as trouvé ?
A : Il y a un site qui s'appelle Deezer. On peut rechercher des musiques. Après on peut les télécharger sur Internet. Et je les ai téléchargées pour le voyage.
I : Comment tu as fait ?
A : Je sais pas, c'est mon père qui a fait ça... Je sais sur quels sites, je crois que c'est payant. J'ai montré seulement quelles chansons j'aime et il me les a mis sur mon mp3.

Aurore, fille, 11 ans

I : Et la musique ?
M : Pour ça je vais sur iTunes. Je télécharge mais il faut payer donc je télécharge pas beaucoup.
I : Et comment tu fais ?
M : Ma mère donne son numéro de téléphone et après elle me passe le code. Je mets aussi sur mon iPod.

Marius, garçon, 12 ans

Durant nos interviews avec les collégiens nous avons remarqué que les plus jeunes de nos enquêtés se sont très peu exprimés sur le téléchargement de musique en ligne et ceux qui parlaient de ce genre de pratique disaient le faire avec l'aide de leurs parents. Nous venons de voir que dans le cas d'Aurora, c'est son père qui télécharge des chansons pour la préadolescente. Elle les met sur son lecteur *mp3* et les écoute en voyage. Notons que la collégienne ne savait pas exactement si les sites de téléchargement étaient légaux et comment ça fonctionnait. L'autre exemple est donné par Marius qui télécharge des chansons en ligne

[637] GAGO Laurent. Les pratiques sonores en ligne : des dispositifs numériques aux modalités de réception. In CORROY Laurence (dir.). *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Vuibert, 2008, p. 232.

pour mettre sur son *iPod*. Le garçon parle de la voie légale de téléchargement : il achète des chansons en ligne et c'est sa maman qui contribue à l'achat.

En analysant les discours des jeunes internautes nous nous apercevons que ce sont les collégiens plus âgés qui téléchargent en ligne illégalement. Leurs avis sur le téléchargement sont importants à dévoiler :

> *A : Quand j'aime bien la musique, je la télécharge, je la mets sur mon iPhone et j'écoute. Je reviens pas sur le site.*
> *I : Tu télécharges où ?*
> *A : Je connais quelques sites. C'est pas légal.*
>
> ***Andrei, garçon, 13ans***

> *N : Moi, je vais sur... eMule !*
> *I : Tu pirates ?*
> *N : C'est pas grave.*
> *P : Vraiment c'est pas grave.*
> *I : Pas grave ? Pourquoi ? Les créateurs ont passé beaucoup de temps pour la créer, l'enregistrer etc.*
> *P : Mais ça coûte cher.*
> *N : Alors là je suis persuadé, mais persuadé que 80% de français piratent... Je suis sûr que même vous! Vous avez déjà piraté des chansons, Madame. Tout le monde pirate. Même pour une petite chanson, petit film... tout le monde ! […] Je trouve que ça sert à rien d'acheter... Par exemple, même pour un film. Si tu peux trouver, télécharger et voir sur l'ordinateur gratuitement pourquoi alors acheter ?*
>
> ***Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans***

> *I : Vous télécharger un peu de musique ?*
> *Ensemble : Oui.*
> *I : C'est pas légal ?*
> *M : Ça économise énormément d'argent, on évite d'acheter. Et c'est facile sur Internet. […] Je télécharge souvent. Tous !*
> *A : C'est pas nous. On pirate pas. C'est ceux qui ont mis le film en ligne, sur Internet... Ils piratent...*
> *M : Vraiment, je prends, je m'en fiche. J'ai plein de fichiers.*
>
> ***Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons***

Pascal Lardellier écrit : « la simplicité de la manœuvre décomplexe et lève les scrupules de ceux qui en donne, on télécharge en toute bonne conscience, avec l'impression de participer au pot commun »[638]. Nos enquêtés s'expriment de la même façon (« Tout le monde pirate ! »). Les jeunes internautes téléchargent et pour se justifier rappellent le prix du disque ainsi que la facilité d'action sur Internet. Dans ses recherches P. Lardellier fait la liaison entre la « frénésie du téléchargement » et le changement radical dans la perception de la culture. Le chercheur prétend que l'accès facile à l'œuvre dans son support immatériel pousse à télécharger incessamment (« Je télécharge souvent. Tous ! », « J'ai plein de fichiers ») et à acquérir « le syndrome de l'écureuil » : « l'agile rongeur est connu pour entasser tant de noisettes qu'il les abandonne souvent en ayant oublié où il les avait cachées. Combien d'internautes, de même, confessent passer leur temps à télécharger nombre de films qu'ils n'ont pas le temps de regarder, et de morceaux de musique qu'ils n'écoutent pas ? »[639].

[638] LARDELLIER Pascal. *Op. Cit*., p.158.
[639] LARDELLIER Pascal. *Idem.*, p.166.

Dans les discours des collégiens rencontrés nous retrouvons aussi des avis qui portent sur la morale de cette activité. Selon eux, le téléchargement illégal n'est pas une affaire immorale et les nombreuses expressions prouvent cette posture : « C'est pas grave », « Vraiment c'est pas grave », « Par exemple, même pour un film. Si tu peux trouver, télécharger et voir sur ordinateur gratuitement pourquoi alors acheter ? », « C'est pas nous. On pirate pas. C'est ceux qui ont mis le film en ligne, sur Internet... Ils piratent... », « Vraiment, je prends, je m'en fiche ».

La fréquentation des sites de téléchargement est fortement liée au développement des supports technologiques destinés à l'écoute de musique (lecteurs *mp3*, *mp4*, *iPod*) ainsi qu'à l'apparition des nouveaux téléphones portables.

> *J'utilise iTunes pour télécharger les musiques sur mon iPhone. Je peux y mettre beaucoup de musique. Depuis 3 mois j'ai un iPhone et je pense pas que je vais le changer vite. Auparavant je changeais très souvent les téléphones. Il faut toujours être à la mode et l'iPhone ça se démode pas! Maintenant je peux faire tout. Internet, musique.*
>
> ***Farouk, garçon, 13 ans***

Les jeunes générations sont devenues les « leaders » dans l'appropriation des nouvelles technologies numériques. La bonne maîtrise et l'attrait de la nouveauté ont rapidement attiré l'attention des fournisseurs qui ont découvert que le public jeune est un *early adopter*[640], ce qui garantit de gros succès aux applications de la technologie. Notre enquêté Farouk prouve cette constatation : auparavant le garçon changeait très souvent son téléphone portable. La popularisation des nouveaux supports technologiques en milieu juvénile permet de constater qu'il existe un effet de contamination dans leur usage : « Il faut toujours être à la mode ». Aujourd'hui Farouk a un nouveau modèle d'*iPhone* et télécharge souvent les chansons pour les mettre dessus.

Nous nous apercevons que l'apparition des nouveaux services en ligne influence la manière dont les préadolescents, fans de chanteurs et de groupes de musique, utilisent leur temps libre. Ils écoutent les chansons sur les sites déjà mentionnés précédemment mais en même temps fréquentent aussi les sites officiels de leurs idoles :

> *J'ai mis aussi le site de « Red Hot Chili Peppers » parce que c'est mon groupe préféré. Il y a les vidéos, des tablatures de guitare. Je joue de la guitare. Je trouve beaucoup de choses sur ce site. J'y suis allé plein de fois.*
>
> ***Tom, garçon, 12 ans***

[640] VON PAPE Thilo. Diffusion et appropriation du téléphone portable par les adolescents : Évolution des usages et enjeux sociaux [communication]. In *Doctoriales du GDR Tic et société*, Université Paris Marne la Vallée, p. 2. Disponible sur : http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/2007/papiers/VONPAPE_T.pdf (Consulté le 14 janvier 2012).

Tom se rend souvent sur le site de « Red Hot Chili Peppers » où il regarde des vidéos et d'autres informations sur son groupe préféré. Le garçon joue de la guitare. Pour apprendre des chansons et pour se perfectionner, il y cherche des tablatures. Nous voyons que les usages numériques des jeunes fans de musique se caractérisent non seulement par l'écoute de chansons ou le visionnement de vidéos mais aussi par la recherche d'informations de types variés (photos et biographie des chanteurs, dates des concerts, etc.) et par les pratiques qui s'entrecroisent avec les « passions ordinaires »[641] des collégiens.

En discutant avec les collégiens nous avons remarqué que l'usage d'Internet est dans le prolongement des pratiques culturelles et sociales antérieures. Les activités musicales que les préadolescents exercent en réalité se redéploient, se complètent et s'enrichissent dans le champ électronique :

> *A : Ce sont les cordes de guitare, je trouve sur Internet... Je tape sur Google le nom de chansons, tablatures de guitare.*
> *I : Tu imprimes ?*
> *A : Non, je m'installe devant l'ordinateur avec ma guitare et j'apprends les chansons. Je mets la chanson et je joue ensemble aussi.*
>
> ***Andrei, garçon, 13ans***

> *Je fais aussi de la guitare. Et les morceaux que je fais avec l'orchestre, je les retrouve sur YouTube.*
>
> ***Léa, fille, 11 ans***

> *YouTube parce que je fais du piano, donc du coup je suis dans un groupe et parfois je cherche des musiques que je connais pas pour les entendre...*
>
> ***Maud, fille, 13 ans***

> *In : Aussi des fois comme je fais du piano, j'imprime des partitions.*
> *M : Moi j'aime bien chanter, du coup je cherche les paroles des chansons.*
>
> ***Inès, 11 ans, et Mélanie, 12 ans, filles***

> *Oui, je joue du piano, parfois je cherche des morceaux, parfois des partitions.*
>
> ***Kenza, fille, 13 ans***

> *On fait du théâtre avec notre classe, je cherche des sketchs, je m'entraine...*
>
> ***Farouk, garçon, 13 ans***

Nos enquêtés qui font de la musique parlent de la recherche de chansons, de tablatures, de partitions, de paroles en ligne. La citation de l'interview avec Farouk qui fait du théâtre et qui s'entraîne en regardant des sketchs sur Internet évoque une pratique de même nature. Ces usages d'Internet permettent de dégager les formes et le niveau d'engagement dans les activités musicales des collégiens. Nous voyons qu'Internet s'est ancré d'une façon tangible dans la vie ordinaire des préadolescents : il aide à pratiquer et améliorer leurs passions culturelles.

[641] Ici, nous utilisons le terme de Christian Bromberger définit dans le livre *Passions ordinaires. Football, jardinage, généalogie, concours de dictée…* Paris : Hachette Littérature, 1998, 544 p. Le terme désigne les activités, les engouements (comme par exemple, le soin des animaux de compagnie, le jardinage, le bricolage, le football, le rock etc.) derrière lesquels se cristallisent des formes originales de sociabilité, une quête d'authenticité et de sens.

Pour expliquer l'appropriation des objets techniques des jeunes, plus précisément les impacts et les enjeux des pratiques sonores en ligne, Laurent Gago reprend le modèle théorique de Thierry Vedel avec trois dimensions (subjective, cognitive et identitaire)[642]. L'analyse des pratiques sonores des collégiens renvoie aussi à ces trois dimensions mais permet de les articuler sous différents angles. La dimension subjective et identitaire des pratiques sonores en ligne qui, chez L. Gago, renvoie à la socialisation et la construction identitaire des internautes n'est pas aussi marquée chez les préadolescents. C'est la dimension cognitive qui prévaut et sur laquelle nous avons mis l'accent dans ce sous-chapitre. La mode interactive mentionnée par nos enquêtés qui crée de nouvelles postures dans les comportements d'écoute (écouter et surfer sur les autres sites, écouter différentes versions, surfer et découvrir, télécharger et écouter partout, écouter pour apprendre) était cruciale à éclaircir.

Lecture « online »

La lecture est une autre activité typique des loisirs chez les préadolescents. Sylvie Octobre indique que « les générations successives sont de moins en moins lectrices de livres, alors que d'autres formes de lecture s'y substituent, modifiant le modèle implicite qui a été celui de la lecture linéaire, littéraire. Les formes de lecture se modifient : dans les jeunes générations, la lecture de magazines et de presse se substitue à celle de livres, et l'on a bien du mal à prendre en compte l'ampleur croissante des lectures sur écran »[643].

Différents auteurs[644] aujourd'hui confirment que la nouvelle révolution des formes et des supports de transmission de l'écrit engendre à son tour de nouvelles manières de lire, de nouveaux rapports à l'écrit, de nouvelles techniques intellectuelles. Et si nous prenons le public des collégiens, nous voyons que chez une partie importante des préadolescents la pratique de la lecture n'est plus, parmi eux, l'objet d'une valorisation et d'une légitimation aussi forte qu'auparavant. Le livre cesse d'être la source unique de connaissances et de plaisirs qu'elle a pu être pour certains. La place et le statut du livre dans l'espace social, les conditions de sa production, de sa transmission et de sa consommation, le rôle de la lecture

[642] GAGO Laurent. *Op. Cit*., p. 228-230.
[643] OCTOBRE Sylvie. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? In *Culture*, 2009, n° 1. http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf (Consulté le 17 février 2010).
[644] Nous renvoyons le lecteur aux articles suivants :
VANDENDORPE Christian. Bouleversements sur le front de la lecture. In *Le Débat*, 2010/3, n° 160, p. 151-160.
AHR Sylviane. Lectures sur écran, lectures sur papier. Discours et représentations des élèves de 15 ans. In *Le français aujourd'hui*, 2012/3, n° 176, p. 65-76.

dans la construction de soi et l'élaboration d'une culture commune se sont profondément modifiés au cours des dernières décennies. Citons quelques collégiens questionnés :

I : Et vous lisez le soir ?
O : Des BD un peu.
H : Oui. Mais le plus souvent c'est Facebook.
O : Internet, ça remplace tous les activités !
H : Ça c'est sûr.

Hélène et Oriane, filles, 13 ans

I : Et le soir, vous lisez un peu ?
P : Non.
N : Oui, au lit. On lit sur Facebook ! [rire]
P : Moi, je lis pendant les vacances mais c'est tout.
I : Et le soir, c'est quoi votre dernière activité ?
P : Mon portable.
I : Des sms ?
P : Oui. Sms ou j'appelle...

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

I : Et auparavant tu faisais quoi ?
E : Avant je lisais... Maintenant j'ai arrêté. Maintenant c'est Internet.

Erkut, garçon, 13 ans

L'avenir de la lecture dans l'univers numérique a déjà suscité de nombreuses réflexions de la part des chercheurs. Les uns se demandent si dans quelques dizaines d'années il restera des « lecteurs », les autres postulent déjà la mort du livre traditionnel. P. Lardellier pense que le livre pour les adolescents du nouveau millénaire sera un *ONCI, un Objet Culturel Non Identifié*. L'auteur déclare que « le livre souffre d'une désaffection chez nombre d'ados, au profit d'Internet. La culture au sens classique et livresque du terme exige une ascèse, une humilité et des trésors de patience devant ce qu'il faut lire et méditer avant de « savoir ». En vertu des pouvoirs qu'elles confèrent, les TIC permettent aux jeunes d'anéantir les limites de l'espace et du temps »[645]. Il confirme cette hypothèse par les résultats de son enquête sur l'utilisation des médias et des moyens d'information (radio, télévision, Internet, livres et presse, cinéma, téléphone portable) chez les adolescents. 80 % des réponses classent l'Internet numéro un, tandis que la presse et les livres arrivent en dernière position. Nos enquêtés cités précédemment s'expriment de la même façon. Reprenons la remarque significative d'Oriane (« Internet, ça remplace toutes les activités ! ») qui prouve le fait que le dynamisme et la nature ludique des nouveaux dispositifs influent sur le choix entre le livre et Internet. « L'univers culturel des jeunes est plus soumis qu'il ne l'a jamais été à des machines qui, dans les relations interactives qu'elles instaurent, imposent des rythmes et des tempos, et disqualifient la lenteur et le temps que réclame l'appropriation personnelle d'un livre »[646].

[645] LARDELLIER Pascal. *Idem.,* p. 84.
[646] BAUDELOT Christian, CARTIER Marie et DETREZ Christine. *Et pourtant ils lisent.* Paris : Seuil, 1999, p. 23.

Mais il ne faudrait pas dramatiser le recul du livre chez les publics jeunes. Dans une interview Umberto Eco note que rien ne peut éliminer l'amour du livre en soi. Selon lui, « la photographie a changé l'inspiration des peintres, mais elle n'a pas tué la peinture, ni la télévision le cinéma. Pourquoi voudriez-vous que le livre disparaisse face au texte numérique ? Les gens aiment bien se faire peur aujourd'hui en imaginant des catastrophes radicales. Ils ont envie d'un peu de scandale ! »[647]. Les auteurs de livre *Médiations autour du livre. Développer le goût de la lecture* notent que pour les publics jeunes la lecture est indissociablement un plaisir et un devoir. « Certains ne lisent pas avec l'école, mais contre elle et à côté d'elle, pour se détendre, pour s'évader. C'est une passion conquise contre les horaires et les programmes. C'est une victoire du loisir sur l'école, de la liberté sur la contrainte »[648]. Nous pouvons prétendre que la lecture risque d'occuper une place plus discrète dans le quotidien des préadolescents mais le livre reste toujours un instrument de plaisir, de connaissance et de pouvoir au service du développement des individus. Ici, nous citons C. Baudelot : « Aujourd'hui on zappe autant qu'on lit : l'informatique, Internet obligent beaucoup à lire […] Il est probable qu'on assiste à la mutation d'un modèle de lecture plutôt qu'à une crise de la lecture »[649]. Alors, quelles sont ces mutations et qu'est-ce que les jeunes internautes lisent en ligne ?

En analysant les résultats de notre étude nous avons rapidement saisi la popularité de la lecture des bandes dessinées en milieu préadolescent. Nous nous référons à une vaste enquête nationale menée en partenariat par le DEPS et la Bibliothèque Publique d'Information auprès de 4580 personnes âgées de 11 ans ou plus représentatives de la population française qui apporte des éléments inédits en termes de taux de pénétration de la lecture de bandes dessinées et de profil sociodémographique des lecteurs : « près d'un Français sur deux âgé de 11 ans et plus, déclare posséder personnellement des bandes dessinées au format papier (49%); plus précisément, 87% des lecteurs actuels sont dans ce cas, et 44% des anciens lecteurs »[650]. En ce qui concerne les collégiens, nous y retrouvons des données signifiantes : « 90% des 11-14 ans déclarent avoir lu des bandes dessinées au cours des 12 derniers mois »[651]. Et même si les chercheurs notent que la lecture des BD sous forme

[647] PORTEVIN Catherine. Le Web, c'est le coma éthylique assuré ! Interview avec Umberto Eco. In *Télérama,* le 7 octobre 2009, 3117, 23-26 p.
[648] FABRE Isabelle et al. *Médiations autour du livre : Développer le goût de la lecture.* Dijon : Educagri, 2007, p. 25.
[649] BAUDELOT Christian, CARTIER Marie et DETREZ, Christine. *Op. Cit.,* p. 45.
[650] EVANS Christophe et GAUDET Françoise. La lecture de bandes dessinées. In *Culture études,* 2012/2, n° 2, p. 1.
[651] EVANS Christophe et GAUDET Françoise. *Op. Cit*., p. 3.

numérique reste une pratique minoritaire (seuls 14% des lecteurs de bandes dessinées âgés de 11 ans et plus déclarent en lire sur ce support), nous prétendons que chez les préadolescents questionnés la lecture des BD et des mangas (bandes dessinées japonaises) en ligne occupe une place considérable dans les pratiques sur Internet.

Nous pouvons distinguer deux catégories principales des lecteurs de BD en ligne. Tout d'abord les « petits » (les 10-12 ans) qui surfent de temps en temps sur les sites de ce genre de lecture. Notons que la pratique diminue au fils des ans et que les collégiens plus âgés lisent moins :

> *I : Et des livres ? Bandes dessinés ?*
> *Z : J'aime pas trop les BD, quand j'étais petit seulement...*
>
> ***Zakaria, garçon, 14 ans***

> *I : Lecture en ligne ?*
> *Ensemble : Non.*
> *A : Ah si ! Naruto. J'ai aimé lire en 6ième mais après j'ai trouvé ça un peu nul...*
>
> ***Anna, fille, 13 ans***

Ensuite nous discernons la deuxième catégorie de lecteurs : ce sont les 13-15 ans que nous pouvons définir comme les « fans de BD » qui vont régulièrement lire et faire d'autres activités liées aux BD sur Internet.

Pourquoi les jeunes internautes sont-ils attirés par ce format de lecture ? Et quelles dimensions sont modifiées durant la lecture en ligne ? À ce propos, le journaliste Claude Arnaud poursuit : « les clercs eurent bien tort de redouter la démocratisation de leur savoir au XVe siècle. Mais ils eurent aussi de vraies raisons de protester contre l'arrivée de l'imprimerie : l'invention « utilitaire » de Gutenberg n'allait pas tarder à condamner la calligraphie et l'art de l'enluminure, que chrétiens et musulmans avaient portés si haut. Le Net pourrait aussi fragiliser à terme l'économie du livre, et pas seulement pour des raisons économiques, en érodant les capacités de concentration que requiert la lecture, telle qu'elle était pratiquée depuis saint Augustin, c'est-à-dire solitaire et silencieuse – monacale si l'on veut »[652].

Voici comment nos enquêtés Rachel et Clément définissent leur attachement au support numérique :

> *R : Manga, ça coûte environ 10 euros mais si c'est un manga d'une série que tout le monde aime, ça va être plus cher... Sur Internet c'est animé, gratuit. Le manga sur le papier est en noir et blanc, et sur Internet c'est en couleurs, on voit les personnages qui bougent, on les entend parler... Moi, j'aime les deux.*
> *C : Moi, je préfère les mangas animés... On comprend mieux les expressions des personnages.*
> *Ensemble: On lit et on regarde les mêmes mangas parfois plusieurs fois...*
> *I : Ça vous arrive de regarder et de lire après le même manga ?*

[652] ARNAUD Claude. L'envers de la Toile. In *Le Monde*, le 6-7 Septembre 2009, p. 15.

R : Oui, ça m'est arrivé de regarder et de penser aller chercher le même livre à la bibliothèque. Parce que c'est différent parfois l'adaptation en vidéo. Ils changent des passages, il y a des personnages qui disparaissent. C'est marrant.
I : On peut regarder les mangas à la télé aussi ?
R : Oui, mais je ne regarde pas. Ce ne sont pas les mangas que j'aime bien. Je préfère aller regarder sur Internet. La plupart des mangas qui sont à la télé maintenant, ce sont des longs mangas et j'arrive pas à suivre parce que j'ai pas vu les premières séries... et il faut que j'aille justement sur Internet pour regarder les premiers épisodes pour pouvoir suivre les mangas sur Internet.

Rachel, fille, 13 ans, et Clément, garçon, 14 ans

Plusieurs raisons importantes sont évoquées dans cet extrait d'interview. Les collégiens relèvent la gratuité des mangas en ligne qui est un facteur important pour ce public. Rachel parle de l'attrait du format numérique des mangas : « sur Internet c'est en couleurs, on voit les personnages qui bougent, on les entend parler ». Si la lecture des mangas sur papier se caractérise comme une pratique posée, silencieuse, sur Internet elle acquiert un caractère dynamique. Selon Clément, les versions animées sont plus intéressantes, il est possible de mieux comprendre l'histoire et le caractère des héros. Souvent ces adaptations vidéo sont différentes des versions papier et les jeunes fans des mangas les visionnent pour savoir quels passages ont été changés, quels personnages ont été ajoutés ou supprimés de l'histoire. Ajoutons qu'Internet, contrairement à la télévision, permet aux préadolescents de voir les séries qu'ils ont ratées, ou également de suivre ou relire des mangas selon le goût de chacun. Donc, nous voyons que la gratuité, l'attrait du format vif et animé, l'accessibilité flexible et l'abondance des mangas numériques expliquent l'intérêt de notre public pour cette activité en ligne.

La lecture des bandes dessinées sur papier et en ligne engendre aussi la socialisation des jeunes internautes :

P : Forum des Légendaires. J'y vais tous les jours.
I : Et tu fais quoi sur ce site ?
P : Il y a des gens qui font des dessins dessus, on peut leur dire si c'est joli ou pas. On peut discuter avec les gens de BD ou de nos goûts... […]
I : Et sur le site, ce sont les auteurs qui mettent les images ?
P : Sur le site ils mettent toutes les semaines les news de ce qui va se passer...
I : Sur quels sujets vous discutez ? Vous parlez de vous ?
P : Non, pas sur nous... On parle quand il y a une dédicace pour savoir si on va se croiser ou pas ! Parce que moi je suis allé déjà à deux dédicaces et j'ai déjà croisé les gens avec qui j'ai parlé sur le site.
I : A Bordeaux ?
P : A la FNAC et à Gradignan.
I : Et comment tu dis ça sur Internet ?
P : Il y a une page où on dit qui va être à la dédicace et on sait qui va y être. Et on se dit que... voila j'aurai un bracelet violet pour se reconnaitre.
I : Donc, ça t'est arrivé de faire connaissance comme ça ?
P : Oui, avec deux personnes.
I : Et tu continue de parler sur le site ?
P : Oui.
I : Il y a toujours des choses à partager ?
P : Oui, on dit les musiques qu'on aime bien et tout ça.

I : Vous parlez sur vos activités ?
P : On parle sur la BD et après quand on finit on parle sur les autres choses.
I : Sur la BD ?
P : On dit ce qu'on pense comment ça va se passer après... Puis il y a des indices dans les BD.

Paul, garçon, 13 ans

Paul est un grand fan de la bande dessinée « Les Légendaires ». Chaque jour il va sur le site destiné aux lecteurs où ils sont informés de la sortie des nouveaux tomes, des rencontres avec des illustrateurs et des séances de dédicace, où ils peuvent faire connaissance avec les autres personnes intéressées par ce manga, partager et discuter sur des sujets variées. Nous voyons que les conversations ne se limitent pas aux mangas, les lecteurs y parlent de leur vie, fixent des rendez-vous et se rencontrent en réalité. Donc, nous pouvons constater qu'Internet élargit le spectre des activités autour de la pratique de la lecture : il devient un support, une source importante d'information et, en même temps, il crée de nouvelles formes de sociabilité chez les collégiens. Durant l'interview Paul nous a raconté qu'il aimait dessiner les personnages des bandes dessinées et qu'il les publiait sur le site déjà mentionné :

I : Et toi ? Paul ?
P : Moi, j'aimerais bien faire des BD.
I : Tu sais dessiner ? […]
P : Oui, j'ai plein de dessins.
I : Et tu publies quelque chose en ligne ?
P : Sur les forums des « Légendaires », aussi je montre aux gens mes dessins.
I : Tu fais la photo ?
P : Oui soit je scanne ! Après il y a des gens qui disent que c'est joli, il y a des gens qui demandent de faire un dessin de personnage qu'ils aiment bien.

Paul, garçon, 13 ans

Il est aisé de remarquer comment les pratiques classiques et les pratiques numériques s'entrelacent. Les espaces virtuels deviennent un lieu de partage des créations personnelles où les autres personnes peuvent les voir et les évaluer. Paul ajoute qu'il y a même des gens qui lui demandent de dessiner leurs personnages préférés. Encouragé par ce format d'interactions, le garçon fait des dessins, les scanne, les publie en ligne et se rend souvent sur le site pour connaître les avis des autres. Cet exemple illustre l'importance de trouver les sources de valorisation, la nécessité d'aller chercher la reconnaissance auprès d'autres personnes qui lisent les mêmes BD.

La lecture des bandes dessinées et les nouvelles formes d'expression en ligne amènent les jeunes internautes à créer différentes sortes de contenus. Citons notre public :

I : Et tu publies tes fanfictions ?
R : Non, en fait, ça m'est arrivé de lire des fanfics et parfois l'auteur disait « j'en ai marre, j'écris plus » et il arrêtait. Donc, je me suis dit qu'il faut que j'écrive tout d'abord, que je finisse et après peut-être je vais publier... Je veux pas publier chaque semaine un chapitre parce que j'ai peur de ne pas trouver d'inspiration et après laisser tomber mon lecteur… Je veux tout d'abord finir et je pense publier sur un blog... Je vais le créer et je vais y mettre les fanfics quand je vais finir.

Rachel, fille, 13 ans

Rachel parle de phénomène du *fan art*[653], et plus précisément des *fanfictions*. Il s'agit de récits de fans qu'ils écrivent pour prolonger, compléter ou amender les histoires de leurs BD, romans, films ou encore séries télévisées favoris. Dans le commentaire de notre enquêtée nous retrouvons une remarque importante. Rachel s'exprime sur la cohérence de la lecture des *fanfictions* chez les internautes. Son positionnement vis-à-vis de la publication des textes en ligne montre le sérieux que la préadolescente apporte à l'écriture régulière des « *fanfics* » et au futur lecteur. « J'ai peur de ne pas trouver d'inspiration et après laisser tomber mon lecteur », nous dit Rachel qui pour l'instant écrit les récits mais ne les publie pas en ligne. Elle préfère en avoir plusieurs, développer une histoire complète et ensuite créer un blog.

Dans ses recherches sur les *fanfictions*, et plus précisément sur les *potterfictions*[654], Sébastien François analyse ces récits sous un double angle d'approche. Le chercheur dévoile les tensions identitaires et relationnelles qui expliquent l'investissement important dans cette pratique chez les fans. Selon S. François, la volonté de « prolonger le plaisir » se traduit par le désir de révéler des choses sur soi et la nécessité de s'adresser dans le même temps à autrui. « Une *fanfiction* n'est en vérité jamais écrite par n'importe qui ni n'importe comment : ce mode d'expression est encadré par des normes qui ne sont pas toujours liées à la série ou au roman initial, et le regard que porteront les autres internautes, auteurs comme simples lecteurs, est également partie prenante dans le processus créatif »[655]. En choisissant des formats originaux d'expression, l'auteur des *fanfictions* a pour but d'envisager les conséquences sociales. Pour cette raison il tend à utiliser des outils familiers à son public, notamment le langage spécifique mentionné par nos enquêtés :

> *R : Je lis sur Internet aussi, surtout les fanfictions, ce sont les textes écrits par les fans des séries ou des mangas. Ils réécrivent l'histoire avec les personnages... J'adore lire ça et c'est pour ça que j'ai mis un extrait dans mon dessin... J'ai mis ça parce que ça montre qu'il y a plein de fautes, que c'est écrit en style théâtral. Et qu'il y a des petits smileys. C'est très populaire d'utiliser cette langue.*
> *I : C'est difficile de comprendre ?*
> *R : Non, ça reste du français... Des fois c'est écrit en langage sms, en raccourci mais la plupart du temps je comprends. […]Moi, quand j'écris des fanfics, je fais attention. Avant j'écrivais comme ça aussi mais après j'ai repris et j'ai réécrit tout correctement... Auparavant, j'écrivais beaucoup et j'ai pris l'habitude d'utiliser ces codes. Après quand je relisais, j'ai vu que c'est dommage, que c'est pas bien et j'ai modifié pour que ça soit correct... Auparavant je lisais les fanfics des autres et quand j'ai décidé d'écrire moi-même tout de suite j'ai écrit comme les autres... […] C'est juste une simplification*

[653] Il s'agit d'un phénomène qui englobe les activités créatives des fans : écrits fictionnels (*fanfictions*), montages vidéos (*fanvidéo*), chansons (*filk music*). Nous renvoyons le lecteurs vers les sources suivantes pour d'informations sur ce phénomène :
JENKINS Henry. *Textual Poachers :Television Fans and Participatory Culture*. New-York : Routledge, 1992, 416 p.
MARTIN Martial. Les « fanfictions » sur Internet. In *MédiaMorphoses*, 2007, n° hors-série, p. 186-189.
FRANÇOIS Sébastien. Fanf(r)ictions. Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans. In *Réseaux*, 2009/1, n° 153, p. 157-189.
[654] Récits écrits par les fans d'Harry Potter.
[655] FRANÇOIS Sébastien. *Op. Cit*., p.161.

d'un mot, on fait pas attention à l'orthographe quand on écrit comme ça... Ça simplifie l'écriture mais ça garde le même son…
I : Et vous n'avez pas de problèmes après à l'école quand vous écrivez ?
R : Ça m'est arrivé une fois d'écrire en phonétique mais je me suis rendu compte et j'ai gommé, j'ai réécrit en me disant que j'étais un peu bête... Je me souviens qu'une fois c'était Sofia qui a rendu son travail écrit totalement en langage sms. À mon avis, elle a fait ça sans penser parce que quand elle écrit des sms, quand elle va sur Facebook, elle a l'habitude d'écrire comme ça. Et elle doit pas forcément lire des livres... Et je pense que c'est devenu normal d'écrire comme ça, sans penser.

Rachel, fille, 13 ans

Comme nous le précise Rachel, certains récits ont beaucoup de fautes, ils sont écrits en langage sms, avec des abréviations et des mots en raccourci. La collégienne note qu'il n'est pas difficile de comprendre ces codes langagiers mais prétend qu'elle préfère écrire correctement. Questionnée sur l'influence de cette façon de rédiger pour l'écriture scolaire, elle se rappelle d'un cas où elle a écrit impulsivement les mots avec des fautes, en langage *sms*. Mais tout de suite elle rajoute : « je me suis rendu compte, j'ai gommé et j'ai réécrit en me disant que j'étais un peu bête ». Ce commentaire met en évidence le fait que la manière d'écrire sur les supports numériques change le rapport à l'écriture traditionnelle chez les enquêtés de notre public. Parfois inconsciemment ils écrivent de la même façon que sur leurs grands ou petits écrans. Certains d'entre eux sont capables de s'en rendre compte mais ce n'est pas toujours le cas : si on reprend les expressions des collégiens, écrire « sans penser », est devenu une norme et parfois les jeunes internautes ont du mal à distinguer les contextes d'utilisation de ces formes d'expression de leurs engouements contemporains.

Dans les discours des jeunes lecteurs de BD nous retrouvons les remarques qui permettent de découvrir comment les formats électroniques de ces livres souvent accessibles gratuitement (en partie et même intégralement) en ligne changent les modes d'achat.

Et quand je suis tout seul, je lis sur Internet. Naruto, par exemple. A la bibliothèque ça s'arrête à 50 et sur Internet ça s'arrête à 54. On peut lire sur Internet des nouveaux mangas qui sont pas encore sortis. Et après quand ils sortent, ça sert à rien si je les lis parce que je connais, j'ai lu sur Internet. Je les achète pas. […] Dragon Ball Z. C'est un manga aussi, qui passe à la télé. Ce sont des personnages qui ont des pouvoirs, il y a des animaux qui ressemblent aux humains, qui marchent à deux pattes, ils ont deux bras, mais leurs têtes sont bizarres. Je les regarde en dessins animés! Je vais sur Google, je tape... Aussi je regarde les vidéos des actualités sur les mangas.

Abdelhak, garçon, 11 ans

I: Et tu as les mêmes BD sur papier ?
P : Oui, j'ai tous les livres. Il y en a 13. […] Ah non ! Jenova Project pour lire les mangas en ligne. C'est autorisé. Les mangas ne sont pas encore sortis... donc, ils sont en ligne. Mais quand ils sortent, ils sont supprimés du site. Et pour le lire après il faut l'acheter. Ils sortent toutes les semaines un nouveau chapitre.
I : Tu y vas souvent ?
P : Toutes les semaines.
I : Et tu achètes des livres après ?
P : Je les achète de temps en temps.
I : Même les livres que tu as lus en ligne ?
P : Oui, pour les avoir en collection. Et pour pouvoir les relire parce qu'on peut pas les relire sur Internet.

Paul, garçon, 13 ans

Nous voyons que les petits lecteurs (Abdelhak) se contentent des versions numériques alors que les vrais fans (Paul) continuent à acheter des versions papier. L'envie d'avoir toute la série et de relire plusieurs fois les mêmes BD est l'une des raisons qui explique cette attitude. Et les statistiques prouvent ce constat : les 11-14 ans sont les plus enclins à s'adonner à la pratique de la relecture (13% très souvent et 63% assez souvent, soit 21 points de plus que la moyenne)[656].

L'attachement à une version d'un livre sur papier chez certains de nos enquêtés peut être associé à la crédibilité dont les récits publiés sur Internet manquent souvent. Analysons un extrait suivant d'interview :

> *I : Quelle est la différence de lire sur un papier et de lire sur l'écran ?*
> *R : Moi, ça me gène pas de lire sur écran, j'ai l'habitude de lire sur écran. Et après quand je lis un livre et quand je lis des fanfictions sur l'ordinateur... Je sens que sur le livre, sur le papier, il y a quelque chose de plus sérieux, de plus vrai... Quand je lis des fanfics, je rigole, je dis que c'est pas sérieux, c'est pas crédible [...] et je dis que par rapport à ce que je lis sur Internet, les versions sur papier, les livres et tout ça que je lis, sont plus sérieux, comme si il y avait eu quelqu'un qui a accepté que ça soit ça qu'on lise et pas autre chose... Le fait que c'est sur le papier, ça montre que c'est vraiment très intéressant, qu'il y a quelque chose de réel, de vrai... Et sur Internet, des fois j'arrête de lire parce que je dis que c'est n'importe quoi et je passe à autre chose...*
>
> ***Rachel, fille, 13 ans***

Plusieurs remarques de cette jeune lectrice font référence à la prise de conscience de la différence entre les formats traditionnels et numériques. Selon Rachel, la version papier est associée à la crédibilité et à la qualité des contenus alors que les récits en ligne manquent de fiabilité (« c'est pas sérieux, c'est pas crédible », « c'est n'importe quoi »). Nous voyons que les jeunes internautes arrivent à discerner le processus d'édition d'un livre sur papier et lui attribuent un caractère sérieux (« comme si il y avait eu quelqu'un qui a accepté que ça soit ça qu'on lise et pas autre chose »). L'analyse des interviews nous amène à constater que les préadolescents lisent sur les deux formats mais qu'ils portent un regard différent sur l'œuvre par rapport à son support. Roger Chartier parle de la rupture de l'ordre engendrée par l'arrivée des nouveaux formats numériques : face à l'écran de l'ordinateur le lecteur se retrouve devant différents types de textes qui, dans le monde de la culture manuscrite et *a fortiori* de la culture imprimée, étaient distribués entre des objets distincts, et c'est le lecteur lui-même qui doit « affronter et surmonter la disparition des critères les plus fortement intériorisés qui leur permettaient de distinguer, de classer et de hiérarchiser les discours »[657]. Comme le précise R. Chartier, le lecteur contemporain doit « transformer non seulement les catégories

[656] EVANS Christophe et GAUDET Françoise. *Idem*., p. 6.
[657] CHARTIER Roger. L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire. In *Entreprises et histoire*, 2006/2, n° 43, p. 17.

intellectuelles qu'il mobilise pour décrire, hiérarchiser et classer le monde des livres et des écrits, mais aussi ses perceptions, ses habitudes et ses gestes les plus immédiats »[658].

Sur l'écran d'ordinateur on ne lit pas de la même façon. La lecture des versions papier est associée à plusieurs dimensions importantes : postures de lecture, lieux choisis pour lire et le mode d'installation (par exemple, le lit, le fauteuil, la plage) activités qui accompagnent la lecture (prises des notes, marquage des pages), le lien physique avec l'objet-livre (odeur de l'encre et du papier, la possibilité de toucher etc.), aspect de sociabilité (circulation de main en main, possibilité de l'offrir comme cadeau). Ces dimensions sont différentes dans l'acte de la lecture sur Internet. Durant nos rencontres avec les collégiens nous avons pu entendre leurs avis sur certains de ces aspects :

I : Et lire sur écran ? Ça te gène ?
M : Je trouve que c'est mieux un vrai livre mais bon...

Maud, fille, 13 ans

I : Et tu préfères lire sur le livre ou sur Internet ?
G : Les deux.
I : Ça te dérange pas de lire sur écran ?
G : Non, pas spécialement... Rester assis devant l'ordinateur sur une chaise, ça fait mal un peu après au cou... Mais c'est tout.

Guillaume, garçon, 11 ans

I : Et lire sur l'écran ? Ça vous dérange pas ?
R : Non, ça me dérange pas mais je sais que ma mère préfère que je lise plutôt les livres...

Rachel, fille, 13 ans

Nous soutenons l'idée selon laquelle d'une part le monde numérique ne disqualifie pas la lecture et d'autre part la pratique de l'écran et la pratique du livre sont deux activités de lecture à fonctions différentes, impliquant des rapports différents à la lecture, à la fois sur le plan cognitif et affectif. Regardons de plus près les commentaires des jeunes lecteurs : certains collégiens disent que la lecture sur l'écran fatigue (« ça fait mal un peu après au cou »), d'autres reconnaissent qu'il est plus agréable de lire un livre sur papier (« je trouve que c'est mieux un vrai livre »). La remarque de Rachel nous fait comprendre que les préadolescents sont incités à lire les versions papier par leurs parents. Mais malgré tous les éléments cités, les collégiens prouvent qu'ils lisent sur les deux supports.

Une autre activité numérique liée à la passion pour la lecture est la recherche d'informations sur les livres :

M : Je suis abonné à un magazine, il y a le site Internet et dans ce site ils nous font découvrir des nouvelles chansons, des livres qu'ils ont trouvés bien.
L : C'est bien ça !
I : Tu es abonnée donc tu dois payer ton abonnement ?
M : C'est mon père, il travaille et à son travail on peut prendre cet abonnement.

[658] CHARTIER Roger. *Op. Cit.*, p. 18.

I : Et tu vas souvent sur ce site ? Il y a des livres en ligne ?
M : Oui.
I : On peut les lire ou ils donnent seulement des présentations, des critiques ?
M : Parfois que des présentations, parfois on peut les lire tous. Souvent c'est que des passages qui étaient très très bien pour donner envie d'aller l'acheter. Et parfois tous les mois ils mettent la suite.
I : Maintenant tu attends la suite d'un livre ?
M : Oui. C'est comme ça que j'ai trouvé « Le secret des cartographes ». Il y a trois tomes et je les ai tous !
I : Sur le format électronique ?
M : Non, en ligne ça m'a donné envie de les acheter pour vraiment les avoir tous les jours. […] Et après on peut donner notre avis.
I : Tu as écris quelques commentaires ?
M : Oui, parfois j'écris.

Loriane et Maud, filles, 13 ans

Moi, après les devoirs, je regarde la télé, soit je lis un peu. Soit je vais sur Internet. Je regarde des infos sur les livres pour après les acheter. Je cherche des livres qui pourront me plaire. Je tape un nom d'un livre que j'ai entendu et je cherche le prix, le résumé, la quatrième de couverture, et je lis pour voir si c'est bien ou pas.

Rui, garçon, 14 ans

J'ai appris plein de trucs sur Internet et je me suis rendu compte que sans Internet je m'ennuie. Quand je m'ennuie le plus souvent je vais sur Internet. Je surfe, je cherche.

Rachel, fille, 13 ans

D'après Umberto Eco, « l'homme d'Internet est un homme de Gutenberg parce qu'il est obligé de lire, énormément. Ce qu'a révolutionné l'imprimerie c'est la diffusion de l'écrit. Internet aussi. Les gens lisent et probablement plus vite que leurs ancêtres. Ils passent d'un sujet à l'autre. Selon moi, Internet encourage la lecture de livres parce qu'il augmente la curiosité »[659]. Comme nous le voyons dans les extraits d'interviews cités, les jeunes internautes sont aussi très curieux. Maud surfe souvent sur un site où elle peut se rendre gratuitement grâce à l'abonnement pris par son père. Elle y lit régulièrement des présentations, des passages, des extraits de livres. La préadolescente fournit un exemple concret : c'est sur Internet qu'elle a connu une série de livres « Le secret des cartographes ». Les passages publiés chaque semaine ont intéressé la collégienne et elle a eu envie d'acheter des vrais livres sur papier, et aussi d'exprimer son avis sur Internet. Rui aussi se sert d'Internet pour s'informer sur le monde des livres (« Je cherche des livres qui pourront me plaire »). Le prix, le résumé, la quatrième de couverture, les avis des autres lecteurs l'intéressent particulièrement et évidemment dans cette recherche Internet est une source primordiale et irremplaçable d'informations requises. Pour résumer l'attitude des jeunes internautes en ligne nous fournissons le commentaire de Rachel (« Quand je m'ennuie le plus souvent je vais sur Internet ») qui illustre la façon de lutter contre l'ennui, d'alimenter la curiosité et, certainement, de lire.

[659] PORTEVIN Catherine. *Op. Cit.*, 23-26 p.

Mentionnons que parfois en surfant sur Internet les collégiens se rendent sur des sites avec des contenus très bancals. Petites histoires, anecdotes, blagues… Sur Internet les préadolescents s'adonnent aussi à des lectures simplistes :

S : Pareil. Et la vie de merde ! Je sais pas si vous connaissez...
I : Non, c'est quoi ?
S : Ce sont les gens qui racontent les petites histoires. Qui sont marrantes en général...
I : Ce sont des vidéos ?
S : Non non, ce sont des histoires écrites. Et les gens ils racontent un truc... un truc qui leur est arrivé et ils n'ont pas eu de chance...
I : Par exemple ?
S : Par exemple, « ce matin je me suis réveillé, j'ai pris le petit déjeuner, je me suis habillé et après quand je suis allé voir mon calendrier. Et je me suis rendu compte que c'était mercredi. ». Vous savez, le mercredi il y a pas de cours !

Safaa, fille, 14 ans

Nous nous sommes intéressée également au téléchargement des livres en ligne mais l'absence de commentaires exhaustifs nous permet de signaler que ce n'est pas une pratique répandue chez les collégiens. Elle se fait occasionnellement à l'aide d'autres personnes ou par d'autres personnes (fratrie ou parents) :

I : Et des livres ?
Z : Oui. Je lis.
I : Comment tu les trouves ?
Z : Sur Internet. Ça fait défiler les pages. En fait, c'est mon frère qui les télécharge. Je sais pas comment il fait, je demande et il me télécharge.
I : C'est des livres en pdf ?
Z : Je sais pas... Je pense qu'il les prend sur Internet et il les mets sur l'ordinateur... Sur Word. Il y a pas longtemps j'ai lu comme ça « Eragon ».

Zakaria, garçon, 14 ans

Selon Pierre Périer, « au-delà de la baisse progressive du temps de lecture et du nombre de livres lus à l'adolescence, il y a plus profondément une redéfinition du rapport à la lecture, c'est-à-dire un réagencement des pratiques au profit d'une plus grande autonomie et individualisation des « choix », des manières de lire et d'être lecteur »[660]. L'analyse des pratiques de lecture en ligne nous permet de constater que les manières de choisir, de lire, de chercher sur Internet sont une véritable preuve que les préadolescents d'aujourd'hui ont introduit une nouvelle forme de lecture dans leurs pratiques quotidiennes et de loisir. Constatons qu'Internet élargit aussi le spectre d'activités numériques en liaison avec la lecture chez les publics jeunes : il offre la possibilité de communiquer d'une façon plus rapide avec d'autres lecteurs, de donner plus facilement un avis, il incite à créer des contenus et à les

[660] PERIER Pierre. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. In *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158. Disponible sur : http://rfp.revues.org/446 (Consulté le 26 septembre 2012).

partager publiquement. Les espaces virtuels sur Internet ont donné aux lecteurs le pouvoir d'exprimer leurs passions et de les vivre de façon plus active et créative.

Usages amateurs des vidéos

Le développement et la croissance rapide des nouvelles technologies ont engendré le multi-équipement des outils chez les publics jeunes. Les préadolescents s'en servent pour communiquer, écouter de la musique, jouer, photographier, filmer etc. Ces outils redéfinissent la nature des activités qu'ils engendrent. Par exemple, le téléphone portable est tout le temps à portée de main, il est utilisé pour capter et mémoriser une grande diversité de situations. Durant les interviews avec les collégiens nous avons recueilli des données intéressantes sur les usages amateurs des vidéos. Ici, nous allons les exploiter pour démontrer que les pratiques vidéo amateurs sont aujourd'hui en pleine évolution et qu'Internet joue un rôle considérable dans le partage de ces réalisations chez les jeunes internautes.

Dans leur article[661] sur les usages amateurs de la vidéo sur téléphone mobile Anne Bationo et Moustafa Zouinar retracent les principales évolutions des pratiques amateurs de la photographie et de la vidéo. En se basant sur les études sociologiques et anthropologiques des années 1960, les chercheurs notent que les premières photos amateurs étaient prises dans un cadre familial et montraient essentiellement des moments cérémoniaux. Ensuite, l'arrivée des nouveaux appareils plus maniables et les mutations de l'organisation familiale ont élargi ce cadre : on a commencé à chercher à capturer le quotidien, « naturel », « vrai » et spontané. Quant aux pratiques vidéo, les premières, faites dans les années 1980, de caractère souvent répétitif et stéréotypé (les principaux événements familiaux) étaient centrées sur les processus de remémoration et les interactions qu'elles suscitent. Les grands changements de ces pratiques apparaissent avec l'arrivée du numérique qui permet de nouvelles possibilités de traitement, de diffusion, et de stockage des images photographiques ou vidéo. Dans le même article Anne Bationo et Moustafa Zouinar présentent leur étude sur les vidéos faites avec des téléphones mobiles chez les 15-40 ans qui leur permet de conclure avec les constatations suivantes : « On observe ainsi un accroissement important de vidéos du quotidien (comme on le porte toujours sur soi), l'acte de filmer devient un acte de communication principalement centré sur l'émotion, les vidéos sont de plus en plus prises de manière spontanée, les caractéristiques du mobile font apparaître de nouvelles manières de filmer, et enfin, le rapprochement de l'acte de filmer et du visionnage ou du partage des vidéos suggère une

[661] BATIONO Anne et ZOUINAR Moustafa. Les usages amateurs de la vidéo sur téléphone mobile. In *Réseaux*, 2009/4, n° 156, p. 141-164.

utilisation plus instantanée des vidéos »[662]. Voyons quelles sont les caractéristiques de ces pratiques chez notre public.

La prise des images et surtout des vidéos sur le vif, de manière spontanée, a été amplement abordée par notre public de collégiens, ce qui nous permet de dévoiler la nature des scènes filmées. Généralement, la prise de vidéo se joue dans l'instant, sans intention préalable de filmer. La présence du téléphone mobile est un facteur important qui détermine le caractère des situations filmées. Souvent ce sont des scènes simplistes du quotidien des préadolescents :

I : Et toi, Victor, tu vas sur YouTube ?
V : Oui, des fois je regarde des vidéos...
J : Il y a des vidéos de collège. Deux !
V : Oui, il y en a une où Yassine danse. Il faut taper « Yassine qui danse »[663] et on va le voir, il danse dans la cour de collège. […]
J : Aussi « Souvenir à […] »[664], les troisièmes dans la classe... […]
I : Et vous, vous faites des vidéos?
V : Oui, on en fait, par exemple dans la rue, il nous a filmé et Léo était entrain de tomber de scat… […] C'était un copain qui tombait du scat.
I : Vous l'avez mis sur Internet ?
V : Non. Il voulait mais il n'a pas mis...
J : Moi, j'arrive pas à accéder sur YouTube. J'ai mon pseudo mais j'arrive pas.
I : Et tu voudras mettre quelque vidéos ?
J : Oui. J'ai une vidéo où Léo s'est fait taper par son frère.
I : Et comment tu l'as prise ?
J : Par téléphone.

Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons

J : Au collège il y a quelqu'un qui a dansé au milieu de la classe, l'autre a filmé et a mis sur YouTube. Et on peut tous maintenant voir.
I : Et ça arrive souvent de regarder des vidéos comme ça ?
Ensemble : Oui.
J : Oui, les autres disent d'aller voir.
I : Et vous, vous avez mis déjà des vidéos sur YouTube ?
Ensemble : Non.
I : Ce sont les garçons qui font ça ?
J : Oui. Moi, j'aime pas mettre des trucs comme ça parce que moi, j'aimerais pas que quelqu'un d'autre mette quelque chose avec moi. Je le fais pas.
I : Et c'est souvent que les amis de la classe font des vidéos comme ça ?
J : Pas souvent mais ça arrive.
I : Comment sont ces vidéos ?
J : Deux garçons… Aux toilettes !

Juliette et Diane, filles, 12 ans

Les deux premières vidéos mentionnées par les collégiens étaient prises dans la classe. Les images montrent les collégiens qui dansent, qui se taquinent l'un l'autre, qui se chamaillent. Elles sont centrées sur l'affect, l'humour et la convivialité scolaire. Ces vidéos donnent lieu à un ensemble d'activités qui contribue à maintenir, renforcer voire créer des relations sociales chez les préadolescents. Après avoir filmé les scènes, les collégiens les

[662] BATIONO Anne et ZOUINAR Moustafa. *Op. Cit.*, 161 p.
[663] Disponible sur : http://www.youtube.com/watch?v=hfxrNR3Vs_Y (Consulté le 10 octobre 2012).
[664] Disponible sur : http://www.youtube.com/watch?v=eE3RCXNwASI (Consulté le 10 octobre 2012).

mettent sur Internet, le plus souvent sur *YouTube* en ayant pour but de déclencher des réactions et des interactions des autres. Durant l'interview notre enquêté Jean mentionne une vidéo de nature différente: dans son téléphone portable il en a une (« une vidéo où Léo s'est fait taper par son frère ») qu'on pourrait associer au *happy slapping*, une pratique consistant à filmer des actions violentes à l'aide d'un téléphone portable et à les diffuser de façon quasi immédiate. Son désir de la mettre sur *YouTube* incarne la « manière d'amplifier la jouissance d'une situation en la faisant partager aux autres, et en tirant au passage une parcelle de la gloire de l'avoir filmée ou d'avoir eu la bonne fortune de l'avoir reçue »[665].

Tout le temps à portée de main, le téléphone est utilisé pour filmer non seulement des copains de classe ou d'école mais aussi des professeurs :

D : J'avais vu une vidéo, devant le collège, ils s'allongeaient et il y avait un qui sautait par dessus à vélo.
I : Vous connaissez ces personnes ?
D : Non.
I : C'est dangereux !
D : Oui.
J : Et ça les amuse... […]
I : Et il y a des vidéos avec vos professeurs ?
J : Non. Mon père en plus m'a dit de jamais faire ça...
I : Et tu voulais le faire ?
J : Non.
D : Il y a des amis qui l'ont fait.
J : Il y en a plein qui ont enregistré quand quelqu'un est en train de parler mal à un professeur et ils trouvent ça marrant... C'est très bête !
D : Oui.

Juliette et Diane, filles, 12 ans

Comme nous le voyons, les collégiens filment des scènes très dangereuses : il s'agit d'une vidéo[666] où plusieurs préadolescents sont allongés côte à côte par terre devant le collège et attendent que l'un d'eux saute par dessus en vélo. Cet exemple nous fait comprendre que les situations filmées peuvent être modelées. Les élèves capturent aussi les vidéos des disputes avec les professeurs. Les remarques citées nous font comprendre que les préadolescents ont différentes postures envers ce genre de pratiques : certains font des vidéos et les distribuent publiquement pour ceux qui les trouvent « marrantes » alors que les autres, comme Juliette, blâment cette attitude (« Et ça les amuse », « C'est très bête ! »). Il faut ajouter que la prise de vidéos prend la forme d'actes de communication qui visent à susciter une réaction. Donc, parfois les vidéos présentent les situations vulgaires. Voici un exemple[667] mentionné par plusieurs d'élèves de la même classe :

[665] LE BRETON David. Entre Jackass et le happy slapping un effacement de la honte. In *Adolescence*, 2007/3, n° 61, p. 619.
[666] Disponible sur : http://www.youtube.com/watch?v=ghjgbLJCGRU (Consulté le 11 octobre 2012).
[667] La vidéo était supprimée lors de la rédaction de la thèse.

A : On fait pas des vidéos mais les autres font… C'est nul !
I : Ils filment quoi ?
A : Ah, ils filment quand ils mangent des trucs dégueulasses, après ils vomissent.
K : Après ils dansent…
A : Mais c'est n'importe quoi...
I : Comment vous avez découvert cette vidéo ?
K : Ils ont mis sur Facebook.

Kenza et Anna, filles, 13 ans

A : On voit des vidéos de nos amis, des vidéos marrantes...
I : Par exemple ?
R : Ils ont pris tout ce qu'il y a dans la cuisine, ils ont mis dans un toast, ils ont mangé, ils ont vomi. C'est bête.
A : C'est complètement idiot, stupide, mais c'est drôle !
I : Et vous filmez des vidéos ? Vous êtes en vidéos ?
A : Non, on filme pas. On est des fans !
I : Ils font souvent ça ?
A : Une fois par semaine, ils filment le weekend.
I : Sur quoi ?
A : Des choses marrantes ! Ils se balancent le ballon dans la tête. Ça les fait rigoler... Ils disent des discours rigolos...
R : Et quand on voit, ce sont nos amis, on rient, on rigole !

Amélie, 12 ans, et Roxane, 13 ans, filles

F : Il y en a dans ma classe qui font ça, qui filment et publient sur YouTube. Mais pas moi. Hier j'ai regardé un truc, un groupe : ils mangent n'importe quoi, ils mettent des trucs dégueulasses et le premier qui vomit gagne.
I : De ta classe ?
F : Oui.
I : Et que penses tu ?
F : C'est marrant !

Farouk, garçon, 13 ans

Reprenons les expressions des collégiens : « c'est nul », « c'est n'importe quoi », « c'est bête », « c'est complètement idiot, stupide » mais en même temps « c'est drôle », « c'est marrant ». Les préadolescents reconnaissent la faible valeur de ces vidéos mais ils les regardent, ils les partagent, ils en parlent. Ces scènes filmées et accessibles publiquement sur Internet constituent un sujet important de discussion autour duquel se forment les interactions en milieu juvénile. Il y a des collégiens qui filment régulièrement (« Une fois par semaine ») les situations diverses (« Ils se balancent le ballon dans la tête », « Ils disent des discours rigolos ») et les distribuent en ligne afin de recevoir les réactions des autres, d'alimenter l'intérêt du public. Nous voyons que cette pratique a une continuité car Amélie et Roxane se déclarent être les « fans » de ces vidéos qui présentent leurs amis en situations comiques.

Les vidéos peuvent présenter également des moments de vacances ou de voyages. Elles se distinguent par leur structure narrative :

Moi aussi, j'ai fait des vidéos, quand on était à Paris. J'ai filmé... C'est pour mes amis. Je mets sur Internet.

Naïchat, fille, 13ans

Durant son voyage à Paris Naïchat a fait quelques vidéos pour ces amis. Destinées à un public concret ces vidéos ont pour but de dévoiler la vie de la personne, ce sont des

éléments importants de présentation de soi sur les plateformes numériques d'expression identitaire comme *Facebook*, les blogs ou *YouTube*.

Mentionnons que pour certains collégiens rencontrés un téléphone portable est indispensable dans ce genre de pratiques à caractère social alors que les autres gardent soigneusement ces vidéos à des fins personnelles :

> *I : Vous faites des vidéos ?*
> *R : Oui, on les fait avec nos téléphones portables mais ça reste sur le portable. C'est personnel. Je veux pas que les autres les voient... Peut être certaines mais pas toutes. Je veux pas les publier. Peut-être les montrer à certaines personnes. Mais c'est tout.*
>
> ***Rui, garçon, 14 ans***

Rui reconnait que les vidéos qu'il a filmées et qui se trouvent sur son téléphone portable sont très personnelles. Il précise qu'il serait prêt à en montrer certaines à quelques personnes, ce qui nous permet de constater que ces vidéos peuvent être considérées comme un stock de ressources disponibles et accessibles à tout moment pour alimenter ou susciter des interactions sociales grâce à la possibilité de les visionner sur le petit écran du portable.

Une grande partie des vidéos sont filmées et publiées pour illustrer et pour montrer les centres d'intérêt, les passions :

> *Mes amis garçons, ils dansent, donc ils m'ont donné le nom du site où on peut voir comment ils dansent, je regarde. Je découvre leurs vidéos. Après, à l'école, je leur dis si j'ai aimé ou pas. Ce sont les garçons de ma classe. Ils font du rap et ils le dansent dans la rue. Il y en a un qui filme avec une caméra et les autres dansent. Ils le mettent après sur YouTube.*
>
> ***Sophia, fille, 12 ans***

> *Sur YouTube, il y a des vidéos, des clips. Comme Pablo, un jour il a mis une vidéo où il est en train de faire Michael Jackson. Il l'a mis sur ce site. Il l'a très bien fait, c'est gavé bien !*
>
> ***Anne-Louise, fille, 12 ans***

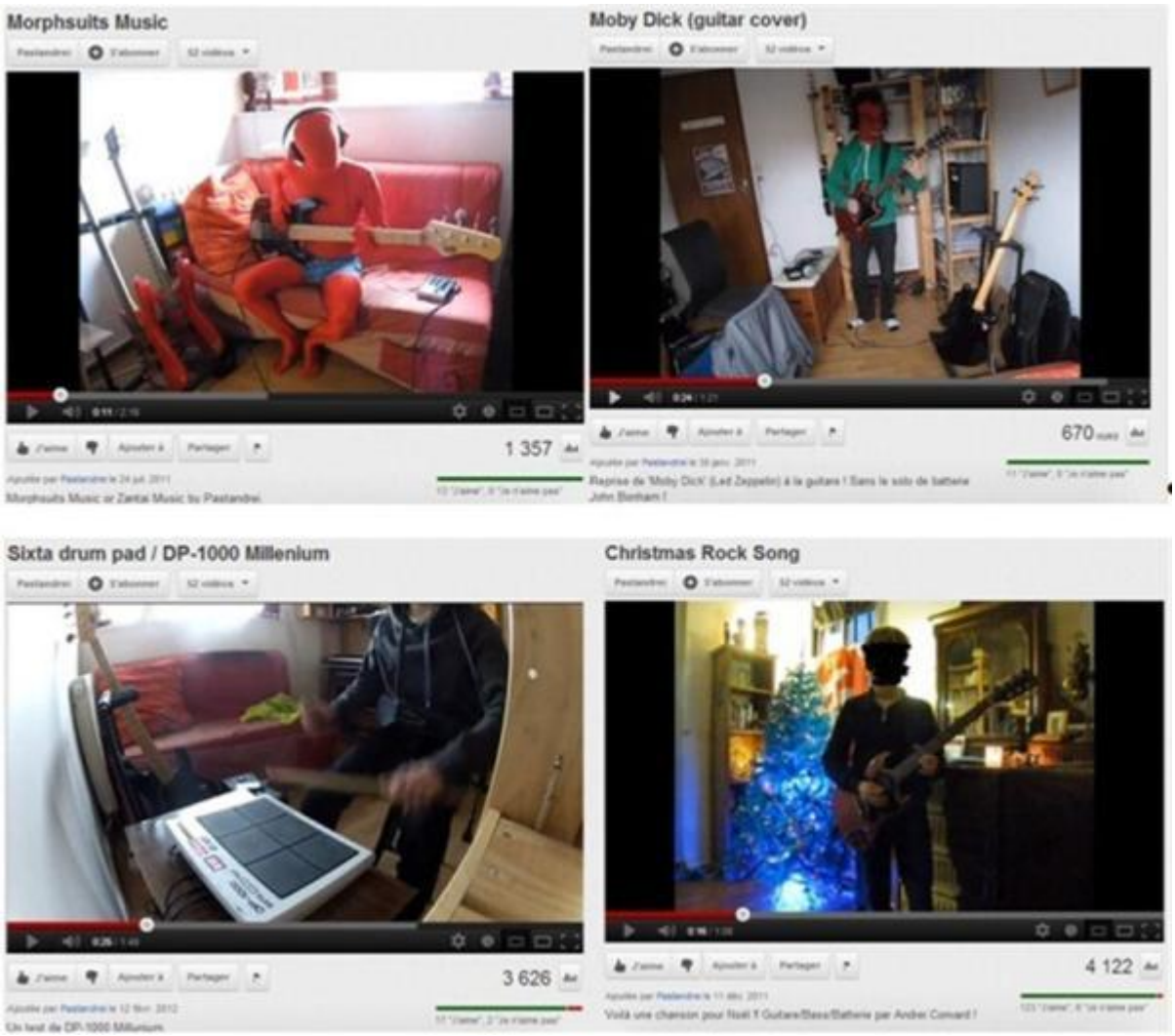
Ce sont surtout des vidéos de danse et de musique qui étaient mentionnées par nos enquêtés : les scènes où des garçons chantent du rap dans la rue, ou imitent les fameux mouvements de Michael Jackson. Nous constatons que ce sont plutôt les garçons qui sont des preneurs d'images et de vidéos alors que les filles se contentent de les regarder, les commenter, les partager.

Si plusieurs collégiens disent filmer et publier directement en ligne, ou tout simplement regarder, ce genre de vidéos faites par les autres, durant l'analyse des données de notre étude nous découvrons qu'ils sont finalement très peu nombreux à s'investir dans une pratique plus approfondie de fabrication de vidéos ou de montage. Ici nous voulons présenter

le cas d'un collégien, Andrei, qui fait régulièrement des vidéos[668] et les publie sur le site de *YouTube* ou de *Facebook* :

> *Les vidéos, je les fais seul. Je m'enregistre à la guitare, je fais une vidéo et je le mets sur YouTube, sur Facebook aussi. Mes vidéos sont pour tous. J'essaie d'avoir plus de vues que mon père. Mon père fait des vidéos de concert, il les met sur YouTube...*
>
> ***Andrei, garçon, 13ans***

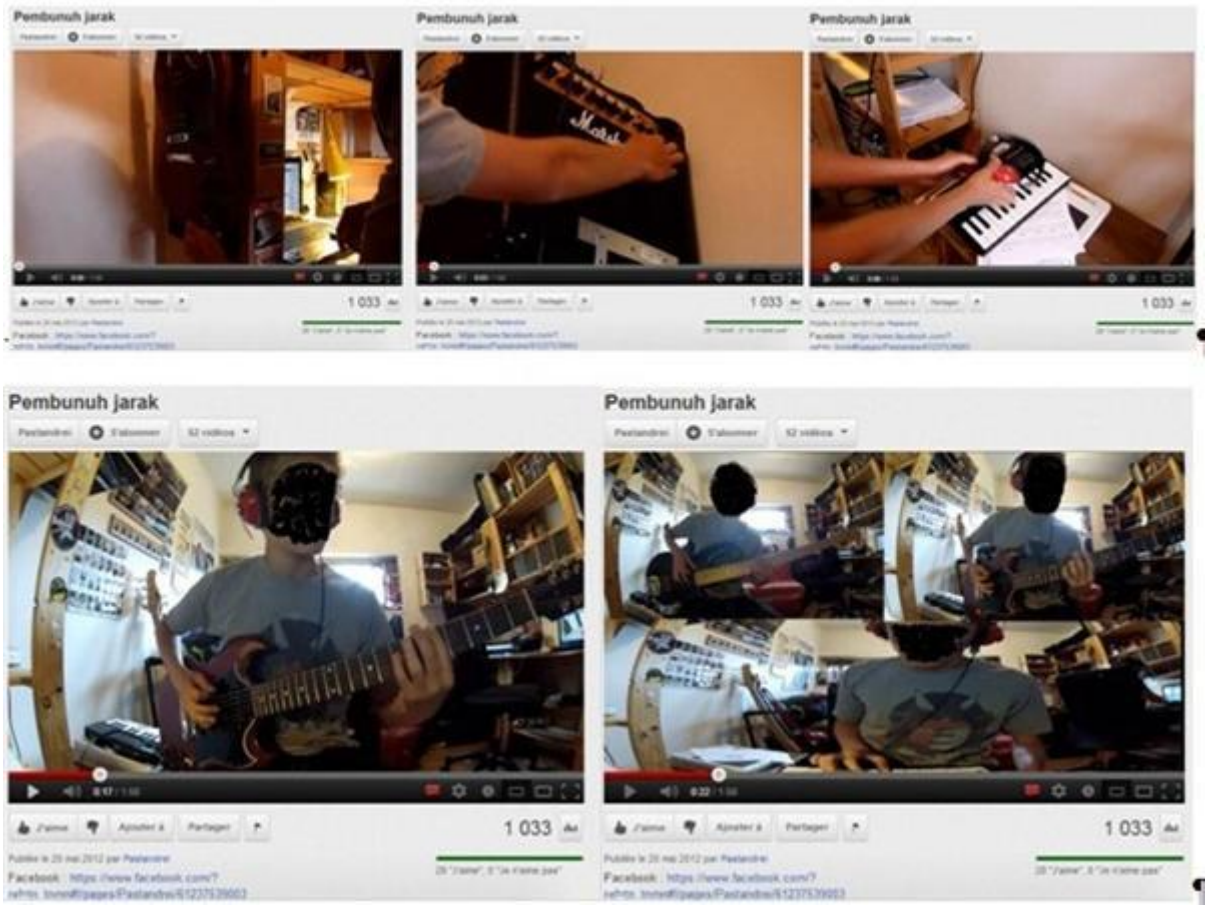
Andrei utilise d'autres dispositifs que le téléphone portable pour prendre des vidéos, car il les trouve plus commodes (appareil photo numérique, caméscope, et surtout ordinateur). Selon lui, ils permettent d'avoir les vidéos de meilleure qualité. Ce collégien joue de la guitare, ce qui le motive pour se filmer à la maison : la qualité du son est très importante. Le garçon accorde également beaucoup d'attention à l'image. Dans chacune de ses vidéos nous voyons une mise en scène différente et recherchée par rapport au style de musique jouée (*voir l'image ci-dessous*).



Captures d'écran des vidéos créées par notre enquêté Andrei (1)

[668] Disponible sur : http://www.youtube.com/user/Pastandrei?feature=watch (Consulté le 12 octobre 2012).

Le visionnage de ces vidéos nous permet de constater que les espaces de partage des vidéos ont donné aux amateurs de musique le pouvoir d'exprimer leur goût et d'apprécier de façon plus active et créative les contenus. Nous voyons que ce collégien rejoue des chansons variées. Dans plusieurs vidéos il cache son visage sous les masques. Parfois il ne filme que l'instrument. Les premières réalisations sont plutôt simplistes et statiques : le cadrage change très rarement, parfois nous voyons des détails importants en gros plan. En surfant sur le profil de *YouTube* d'Andrei nous découvrons que les vidéos récentes sont de meilleure qualité. Le collégien fait un montage, au niveau visuel et sonore, les vidéos sont plus dynamiques et captivantes :



Captures d'écran des vidéos créées par notre enquêté Andrei (2)

Ces vidéos relèvent d'un « individualisme expressif », variante culturelle de l'individualisation réflexive étudiée par *Cultural Studies* que nous avons déjà présentée en traitant de la fonction identitaire d'Internet sur les profils de *Facebook* et des blogs. Dans ses recherches sur les *user-created content* postées sur Internet par des fans et des anti-fans remixant et commentant clips, vidéos ou photos de Britney Spears, Laurence Allard rappelle que « d'une part, les pratiques culturelles digitales ayant en point de mire échanges et interactions nourrissent et se nourrissent des dynamiques sociales : elles sont un support de

sociabilité et de performances identitaires. D'autre part, à travers les technologies du *p2p* s'opère un échange des rôles culturels institués, une réversibilité des rôles traditionnels auteur / diffuseur / programmeur / spectateur »[669]. Les vidéos faites par notre enquêté Andrei sont un bon exemple de travail expressif à travers lequel le jeune garçon *performe* son identité et se livre aux yeux des autres. Le cas étudié illustre également le fait qu'aujourd'hui les jeunes sont capables d'effectuer plusieurs micro-activités de singularisation (ils filment, font des montages, ajoutent des titres, publient en ligne etc.) ce qui transforme le schéma habituel de création et de diffusion des contenus culturels.

Citons encore le cas de Julie :

> *J : Moi, je crée des vidéos. Ma mère filme mes matchs de handball et donc je les regarde, j'ajoute de la musique... je les grave sur CD...*
> *I : Et tu partages sur Internet?*
> *J : Non, le problème est que c'est trop gros. Mais je voudrais bien, il y a beaucoup de copines qui me demandent le CD et ça devient pas possible. Je peux pas le graver pour toutes! Je vais essayer d'apprendre des trucs.*
> *D : Moi, avant aussi j'ai essayé de créer des vidéos mais j'ai pas trop arrivé. Il faut mettre de la musique, c'est trop long! Trop fatiguant... Je mets que des photos.*
> *J : Moi non, j'aime bien créer quelque chose…*
>
> ***Julie, 14 ans, et Diana, filles, 15 ans***

Julie fait des montages de vidéos prises durant ses matchs de handball. Mais à la différence des autres enquêtés évoqués précédemment, c'est la maman de la collégienne qui a filmé sa fille et ses copines en train de jouer. Nous voyons que la préadolescente exprime l'envie de mettre ces films sur Internet, elle prend le temps de les graver sur CD parce que plusieurs amies lui demandent de les partager. Malheureusement, Julie ne sait pas comment réduire la taille des fichiers pour les mettre en ligne. Elle note qu'elle va essayer d'apprendre à le faire pour initier des échanges en ligne à propos d'une passion ou d'une activité commune.

L'autre enquêtée Diana n'est pas aussi enthousiaste dans la production de films ou de vidéos. Elle trouve que c'est « trop long » et « trop fatiguant ». La collégienne reconnaît qu'elle a essayé d'en créer mais elle manquait de compétences dans le domaine du montage. Et elle n'est pas seule à éprouver ce constat :

> *I : Tu voudrais bien aussi filmer, créer de jolies vidéos et les mettre en ligne ?*
> *M : Oui, je voudrais bien mais je sais pas comment on fait.*
>
> ***Marius, garçon, 12 ans***

[669] ALLARD Laurence. Remix Culture 2 : singularité, expressivité, remixabilité à l'heure des industries créatives. Vers un troisième âge de la culture. In *Politique de l'image. Repenser les industries culturelles avec Britney Spears*, 2009, n° 1. Disponible sur : http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RemixCulture.pdf (Consulté le 12 octobre 2012).

Aujourd'hui les collégiens utilisent les technologies numériques avec une grande aisance et jouissent amplement des avantages qu'elles procurent. Ils modèlent des scènes comiques et parfois même vulgaires, les filment et les publient en ligne pour attirer l'attention des autres. Certains d'entre eux sont capables de mettre en valeur leurs passions, le plus souvent la danse ou la musique, et de fabriquer leurs propres contenus culturels, ce qui signifie d'après L. Allard que « pour les générations qui ont grandi dans un univers digitalisé, la culture ne sera plus jamais un simple bien de consommation »[670]. Nous avons vu dans les chapitres sur les pratiques communicationnelles et identitaires que le partage des liens vers les chansons, les fichiers de musique ou les informations sur des groupes et des chanteurs est une activité cruciale parmi les jeunes internautes. Le passage d'une « culture comme bien » à une « culture comme lien » est indubitable. En outre, nous élargissons ce constat en ajoutant la dimension créative et expressive des contenus culturels des préadolescents qui permet de se rendre compte de l'importance des productions amateurs dans le tissu culturel du monde numérique.

Fréquentations des équipements culturels en ligne

De nouveaux dispositifs multimédias, de nouveaux équipements, de nouveaux services, de nouveaux usages se mettent en place et les projets se multiplient. Découvrir un monument, explorer la richesse d'une collection ou d'une exposition, retrouver les épisodes des spectacles, visionner des films. Tout devient possible sur Internet. Aujourd'hui la numérisation, les créations de contenus culturels nomades, les visites virtuelles, le *podcast* et plusieurs autres inventions modifient l'accès à la culture. On peut se demander si les contenus culturels en ligne sont intéressants et attirants pour un public de jeunes. Est-ce que la *Génération Digital Natives* consacre son temps libre à ces espaces virtuels ? Durant l'analyse des réalisations et des interviews de notre étude nous étions intéressée par la place qu'occupait, dans les usages des jeunes internautes, la consultation des sites culturels. Est-ce que les préadolescents savent qu'il existe des espaces virtuels consacrés à la découverte des différents équipements culturels ? Est-ce qu'ils fréquentent ce genre de sites ? Comment les retrouvent-ils et les perçoivent-ils ?

Selon le DEPS, globalement, la culture de sortie chez les publics jeunes « se déplace des sorties diurnes vers les sorties nocturnes, et des sorties encadrées vers des sorties

[670] *Ibid.*

autonomes »[671]. Les statistiques dévoilent que la fréquentation des salles de cinéma et des musées est au sommet de ce pôle d'activités (*voir le tableau ci-dessous*).

Sortie	11 ans	13 ans	15 ans	17 ans
Cinéma	83,5	82,5	88,5	90,0
Musée, monument	56,0	49,5	54,0	44,0
Parc d'attractions	49,5	39,0	39,5	35,0
Bibliothèque	44,5	41,5	27,0	21,0
Zoo, parc animalier	42,5	26,5	22,0	17,5
Spectacle de danse, théâtre, opéra	41,0	29,0	29,0	37,0
Match, manifestation sportive	40,5	37,0	45,0	48,0
Cirque	32,5	15,0	8,0	4,5
Concert	22,0	19,5	23,0	34,0
Boîte, discothèque	2,5	4,0	14,0	42,5

Base : tous les enfants.
Note de lecture : à 11 ans, 83,5 % des enfants sont allés au cinéma depuis le début de l'année scolaire.

Sorties et avancée en âge (source : DEPS, ministère de la Culture et de la Communication, 2011)

Notons que les commentaires sur ces espaces virtuels en ligne, en liaison avec la fréquentation des équipements culturels, n'étaient pas très nombreux durant les rencontres avec les collégiens. Notamment, les discours se limitaient à deux éléments, le cinéma et les musées. Le plus souvent les préadolescents rencontrés parlaient des sites où ils s'informent sur les actualités du cinéma et des sites où ils regardent les films en *streaming.* Nous avons également recueilli des avis intéressants sur le rapport entre les sorties au musée et les expositions en ligne. Analysons ces cas de manière plus détaillée.

Dans les réalisations, collages et dessins sur l'ordinateur en papier, les préadolescents reflétaient souvent le site d'*Allociné* :

Je vais sur Allociné pour voir des bandes annonces.

Julie, fille, 11 ans

Allociné, c'est trop bien. Si tu veux aller voir un film, si tu veux savoir ce qu'il y a au cinéma, tu tapes le nom du cinéma où tu veux aller, et tu as tout, les horaires, les critiques, tu vois tout.

Axelle, fille, 11 ans

Je vais sur Allociné. C'est un site où tu peux voir ce qu'il y a au cinéma à Mérignac, à l'UGC, partout, à Paris... Moi, je regarde ce qu'il y a dans le programme, des dates, des horaires.

Diane, fille, 12 ans

V : C'est un super site où tu as les nouvelles du cinéma, tout ce qui se passe, les nouveaux films qui vont sortir ou qui sont sortis, les informations, les bandes annonces.
I : Tu y vas souvent ?
V : J'y vais une fois par mois parce que ça change pas chaque jour. Je regarde les bandes d'annonce.

Vincent, garçon, 11 ans

[671] OCTOBRE Sylvie et al. *Idem*, p. 52.

Les collégiens rencontrés vont au cinéma mais avant de choisir le film et de se rendre sur place, ils s'informent sur Internet pour savoir quels films sont sortis, dans quel cinéma, ils voient des horaires, lisent des critiques, visionnent des bandes annonces. Comme nous le dit Axelle, sur *allocine.fr* « tu vois tout » ce qui résume la mission du site si apprécié parmi les jeunes cinéphiles : « offrir […] une source pratique et rapide d'informations sur le cinéma, tout en facilitant la réservation et l'accès aux salles »[672].

Durant l'étude nos enquêtés notaient qu'il n'est pas toujours facile de convaincre les parents d'aller au cinéma ou de donner de l'argent pour les sorties. Les raisons financières, le manque de temps, la répugnance à se déplacer… Plusieurs collégiens mentionnent que dans ces cas-là Internet offre une solution impeccable, le visionnage des films en *streaming*[673].

C : Je vois des films en streaming.
I : Souvent ?
C : Oui.
I : Ça te dérange pas que ça se coupe à la moitié du film ?
C : Je suis un peu énervée.
I : Tu fais quoi pendant ce temps quand il faut attendre pour regarder la fin du film?
C : Je vais sur Facebook.
I : Pendant une heure?
C : Oui. Ou je fais autre chose sur Internet.
I : Et tu regardes une fois par semaine ? Qu'est-ce que cela veut dire « souvent » ?
C : Tous les soirs.
I : Et quels films tu regardes ?
C : Je vais sur le site et je regarde. Je choisis. Je regarde la description, aussi je regarde des séries.

Camille, fille, 14 ans

Chez nous l'ordinateur est dans une petite chambre à côté, avec la porte, on peut s'enfermer et être tranquille. Au lieu de regarder la télé, je regarde les films gratuits sur Internet. En fait on regarde 70 minutes, on attend 54 minutes et après on regarde la fin. Je préfère bien sûr le cinéma mais on peut pas toujours aller au cinéma, donc je regarde comme ça... Quand il faut attendre, j'écoute de la musique, j'attends, j'aide ma mère, je regarde la télé, je vais dans ma chambre.

Sophia, fille, 12 ans

Je vais pas souvent au cinéma. Je vais sur MegaVideo, c'est très bien pour les films, si on n'a pas d'abonnement on peut regarder que 54 minutes, après ça se coupe et il faut attendre, après tu peux finir... Nous, on a pris l'abonnement, je peux regarder le film entier. C'est 9 euros par mois. Et j'ai le mot de passe et je peux aller sur tous les ordinateurs du monde pour regarder, même là !

Lilou, fille, 12 ans

Camille regarde chaque soir des films en *streaming*. Elle va sur les sites et après avoir lu plusieurs descriptions, elle choisit un film. La préadolescente reconnaît qu'elle est énervée

[672] Les informations plus détaillées sur le site sont disponibles sur : http://www.allocine.fr/service/apropos/ (Consulté le 14 octobre 2012).
[673] « Le terme *streaming* est employé pour désigner un principe « informatique » qui offre la possibilité de diffuser un contenu et permettre aux internautes de le consulter, sans que ces derniers soient obligés de disposer de l'intégralité du fichier. En somme, le streaming permet de lire un fichier audio ou vidéo directement sur la page web où il est proposé. Du point de vue terminologique, plusieurs expressions françaises sont employées pour désigner cet anglicisme, à savoir la lecture en continu, la diffusion de flux continu, la lecture en transit ou la diffusion en mode continu. Comme il a été précisé plus haut, le streaming permet de lire un contenu multimédia en direct et par conséquent, est opposé au concept de la lecture par téléchargement » (Citation était prise sur : http://www.web-libre.org/dossiers/streaming,8276.html (Consulté le 14 octobre 2012)).

quand il faut attendre presqu'une heure pour voir la suite mais elle trouve toujours d'autres occupations sur Internet. L'autre enquêtée Sophia énumère aussi plusieurs autres activités qu'elle fait durant l'interruption d'un film (« j'écoute la musique, j'attends, j'aide ma mère, je regarde la télé, je vais dans ma chambre »). Elle mentionne le fait qu'elle préfère aller voir des films au cinéma mais en même temps elle dit que ce n'est pas toujours le cas et au lieu de regarder la télévision, la collégienne s'enferme dans la petite chambre avec l'ordinateur pour visionner des films « gratuits ». Ensuite Lilou note qu'elle ne va pas au cinéma mais regarde des films sur le site de *MégaVidéo*[674] où sa famille a acheté un abonnement. Elle est émerveillée par la possibilité que ce site offre à ces abonnés : « j'ai le mot de passe et je peux aller sur tous les ordinateurs du monde pour regarder, même là ! ». Donc, nous voyons que chez une partie des préadolescents la facilité d'accès à la variété des films prime contre le temps d'attente au milieu du visionnage ou la qualité. Mais est-ce que tous les collégiens ont la même opinion ?

Nous avons rencontré des collégiens qui avaient un avis différent sur le *streaming* :

I : Et les films en streaming ?
K : Ça beugue tout le temps, j'aime pas.
A : Mes cousins savent le site, ils téléchargent plusieurs films sur ce site. Ils aiment les choses compliquées. Ils me disent « tu cliques sur ça, sur ça et sur ça ».
K : Ça met longtemps à télécharger.
A : Et c'est pas une bonne qualité ! Chez nous, on emprunte des CD, soit les gens nous les passent.
K : Moi, j'ai acheté une fois des CD chez les marocains, avec des films. Piratés ! On voyait le camera, on entendait « oh, je vois rien », ça bougeait. Le film était filmé dans la salle de cinéma.
A : Oui, on a acheté un CD piraté d'Harry Potter 6. Il devait sortir et on l'a vu 2 semaines avant. Mais la qualité était moche.

Kenza et Anna, filles, 13 ans

Citons aussi un commentaire de notre enquêtée Apolline dans lequel la collégienne explique la différence entre la sortie au cinéma ou au concert et le visionnage d'un film ou d'un concert sur écran :

C'est pas la même ambiance, c'est pas la même taille, c'est pas la même couleur, pas le même son… pas du tout les mêmes choses ! Quand on regarde sur l'écran de la télé ou de l'ordinateur, ça fait pas passer des émotions. Tandis que quand on est au cinéma, déjà il y a le confort parce que généralement les sièges sont raides, il y a une ambiance, il y a toujours des personnes avec leurs popcorns et ils les lancent n'importe où… Aussi c'est le son ! C'est trop fort. Parfois on a mal aux oreilles. Mais j'aime bien cette ambiance. Comme au concert… on attend un bon quart d'heure pour que le chanteur se ramène et après quand il vient et il dit : « Vous voulez que je chante ? ». Voilà ! C'est l'ambiance. Il y a des gens qui sont partout ! C'est pas comparable avec un écran !

Apolline, fille, 13 ans

La préadolescente ne manque pas de mots pour signaler le contraste qui existe entre la vraie expérience au cinéma et l'expérience vécue devant l'écran. Selon elle, ce ne sont pas des choses comparables. Elle énumère plusieurs facteurs importants : taille, couleur, son. Ses

[674] Précisons que le site *MegaVideo.com* était un site Web de partage de vidéos. Accusé d'avoir violé les lois anti-piratage, le site était fermé le 19 janvier 2012 par le département de la Justice des États-Unis.

expressions (« on regarde sur l'écran de la télé ou de l'ordinateur, ça fait pas passer des émotions », « il y a toujours des personnes avec leurs popcorns et ils les lancent n'importe où ») font référence à des aspects sociaux et émotionnels qu'on ne peut pas reproduire devant l'écran d'ordinateur. Apolline fournit aussi un autre exemple et décrit avec précision une vraie ambiance de concert. Ici, on se réfère aux recherches qui ont essayé de comprendre les phénomènes d'effervescence musicale, plus précisément le cas des concerts de rock, menées par Laure Ferrand. Selon la chercheuse, « le « concert réussi » est cette relation par laquelle le public répond à l'énergie déployée par l'artiste et sa musique. Réciproquement, l'artiste est porté par la voix unique du public qu'il a réussi à fédérer. C'est cette « osmose » que l'amateur vient chercher à un concert. Il s'instaure une « *mystique de la reliance* »[675] où les sens, la passion et l'être-ensemble sont des structurants anthropologiques. Il n'y a pas de finalité recherchée, juste le plaisir d'être là, de se perdre dans l'autre, de vivre au rythme de la musique, du *hic* et *nunc* »[676] (ici et maintenant).

En analysant les interviews nous voyons que les collégiens sont capables de discerner la différence. Questionnés sur ce qu'ils pensent des musées virtuels, une grande partie de nos enquêtés s'expriment de la même façon :

> *I : Diane, si je te dis qu'il y a une exposition au musée et la même exposition existe en ligne. Qu'est-ce que tu choisirais ?*
> *D : Moi, je préfère aller au musée parce que comme ça tu vois bien...C'est mieux !*
> *J : Les tailles des tableaux! Si je vais sur Internet donc ils vont me dire que je reste trop sur Internet, que je fais trop de trucs dessus et na naaa nanaa. Si je suis hyper malade et je dois rester à la maison, j'irai sur l'ordi, mais s'il fait beau, je vais au musée... On peut rencontrer des gens... Et l'exposition est plus intéressante en images. On peut voir les détails... Sur Internet on voit que la photo !*
> *I : Mais parfois il y a de la musique, des animations sur Internet...*
> *Ensemble : Parfois c'est trop...*
> *J : Ça nous déconcentre.*
>
> ***Diane et Juliette, filles, 12 ans***

> *I : Et si je te propose maintenant d'aller au musée et de voir la même exposition sur Internet, tu préfères quoi ?*
> *G : Bah… Les deux mais je préfère un petit peu plus aller au musée parce que pour pas trop rester tout le temps sur Internet... Mais il faut quand même y rester pour découvrir...*
>
> ***Guillaume, garçon, 11 ans***

> *Je préfère aller au musée, voir en vrai, en plus il y a les écritures en bas, c'est marqué tandis que sur Internet on peut pas lire les écritures sur le panneau...*
>
> ***Antonin, garçon, 11 ans***

Ces collégiens ne sont pas convaincus par la présentation des expositions virtuelles. Juliette évoque la taille des tableaux et des autres pièces de musée, elle relève le fait que sur certains sites des musées les effets spéciaux sont abondants et cela peut divertir l'utilisateur. Guillaume aussi préfèrerait sortir au musée car, à son avis, rester longtemps sur Internet n'est

[675] MAFFESOLI Michel. Le *réenchantement du monde*. Paris : La Table Ronde, 2007, p. 173.
[676] FERRAND Laure. Comprendre les effervescences musicales. L'exemple des concerts de rock. In *Sociétés*, 2009/2, n° 104, p. 36.

pas salutaire. Et Antonin note que les petits détails, notamment les écritures, en version virtuelle ne sont plus visibles.

Par contre, mentionnons que les nouvelles technologies appliquées dans les musées sont attirantes pour le public étudié :

> *Je préfère le musée. Parce que déjà… pour aller au musée sur Internet il faut avoir un ordinateur puissant et puis je trouve ça nul ! Je préfère aller au bon vieux musée même si pour certains ce n'est pas aussi passionnant ! Après il y a certains musées où ils ont trouvé des trucs pour les rendre passionnants pour les jeunes. Par exemple, on a visité le château et on avait un casque et quand on visitait le musée du château avec le wifi on pouvait écouter des paroles qui commençaient à défiler. En fait… Ça faisait comme un dialogue. Et il expliquait tout. Et ça m'a plu, beaucoup !*
>
> ***Apolline, fille, 13 ans***

Chez certains collégiens, « le bon vieux musée » selon une expression d'Apolline, paraît plus intéressant mais la puissance des nouvelles technologies qui peuvent rendre les lieux des musées encore plus attrayants est reconnue. La collégienne fournit un exemple concret d'une visite avec audioguide du château qui l'a beaucoup impressionnée et qui lui a permis d'apprécier davantage le lieu, son histoire et l'exposition.

Une autre partie des collégiens rencontrés reconnaissent donner la préférence aux visites virtuelles des musées :

> *Je préfère voir sur Internet parce que ça sera plus rapide ! Mais si ça m'intéresse vraiment je préfère aller voir en vrai. Tout d'abord Internet et peut être après en vrai…*
>
> ***Amélie, fille, 14 ans***

> *Je n'aime pas le musée mais au pire je préfère regarder sur Internet.*
>
> ***Camille, fille, 14 ans***

> *Je vais regarder sur Internet et après si c'est intéressant je vais aller au musée.*
>
> ***Elsa, fille, 12 ans***

Pour savoir si l'exposition est intéressante, les collégiennes citées préfèrent la voir en ligne. Ces préadolescentes reconnaissent qu'Internet peut donner envie d'aller voir les mêmes choses en vrai. Camille note qu'elle n'aime pas en général les musées, donc Internet lui paraît une solution acceptable. La position de ces enquêtées illustre leur envie d'être assurées que la visite dans le vrai musée ne sera pas décevante. Cette posture révèle le désir d'avoir des sorties programmées et orientées vers les goûts et les intérêts personnels. En même temps, elle éloigne la sensation de découverte et de surprise que le visiteur peut vivre dans l'espace culturel réel.

Continuons à nous demander si les jeunes internautes surfent sur les sites culturels.

> *I : Et les sites culturels ? Les sites de musée ?*
> *Ensemble : Non... Surtout pas ! C'est quoi ça ?*
>
> ***Hélène et Oriane, filles, 12 ans***

> *I : Et les sites des musées ?*
> *A : On n'y va presque jamais.*

N : Parfois, par exemple, des peintures qu'on a fait en arts plastiques, de temps en temps, on peut aller sur Internet et visiter virtuellement quelque chose en fait.

Andrei, garçon, et Naïchat, fille, 13ans

Dans leurs réponses nos enquêtés sont francs : « Non... Surtout pas ! », « On n'y va presque jamais. ». Elles se demandent « c'est quoi ça ? ». Les visites sur les sites culturels sont très rares. Naïchat précise qu'ils s'y rendent occasionnellement pendant les cours d'arts plastiques. Et c'est la professeur qui incite à voir les expositions des toiles en ligne pour mieux connaître les œuvres des peintres étudiés ou le style artistique.

Dans ce sous-chapitre nous avons vu que les usages d'Internet sont liés aux tendances des fréquentations des équipements culturels. Le cinéma et les musées étaient mentionnés dans les discours des préadolescents. Nous avons vu que les collégiens surfent sur les sites d'actualités de cinéma, ils s'informent sur les sorties des films, les horaires, regardent les bandes d'annonces. Pour des raisons différentes, surtout financières, plusieurs d'entre eux visionnent les films en *streaming* mais sont conscients que l'écran d'ordinateur ne peut remplacer l'ambiance qui existe dans la salle de cinéma. En ce qui concerne les musées virtuels, les avis sont partagés : les uns disent que la vraie visite au musée est beaucoup plus intéressante et surprenante qu'en ligne, les autres préfèrent voir la version virtuelle avant se rendre dans le lieu d'exposition. L'absence de discours sur la fréquentation des sites culturels en ligne nous fait découvrir que les préadolescents ne sont pas attirés par ce genre d'activités. Le manque d'intérêt et d'informations sur ce genre d'espaces virtuels est évident, ce qui nous permet de constater qu'il existe un réel besoin d'informer, de montrer et de former les jeunes internautes aux usages numériques de ce type d'activités.

3.4.2. Activités numériques liées aux pratiques sportives

Le sport occupe une place importante dans les agendas des préadolescents et les activités liées aux pratiques sportives se déploient amplement dans les espaces numériques. Dans ce sous-chapitre nous allons voir quels usages les collégiens passionnés de sport font d'Internet. Nous examinerons la relation présente entre pratique sportive et pratique numérique chez notre public.

Suivre les actualités du monde sportif, découvrir les résultats des matchs, s'intéresser aux classements et aux nouvelles informations sur les équipes préférées, visionner les vidéos

des moments importants des événements sportifs etc. Les collégiens ne manquent pas de citer les activités qu'ils pratiquent sur Internet.

> *Je vais sur YouTube, je tape « le but de Manchester » et je vois. Ou un nouveau sportif qui commence à se révéler un peu, un nouveau footballeur. Je vais aller regarder... « Ah oui, il joue bien... ». C'est des trucs comme ça.*
>
> ***Safaa, fille, 14 ans***

> *J'aime bien aussi regarder les vidéos de foot, des buts... Sur Google.*
>
> ***Antoine, garçon, 11 ans***

> *D : J'y vais pas souvent maintenant. Après les cours j'ai un entraînement de basket. Des fois je regarde des choses sur le basket en ligne.*
> *J : Moi aussi, je regarde des fois les classements de mon équipe sur Internet. Les meilleurs buts !*
>
> ***Julie, fille, 14 ans***

En analysant la passion pour le football, Christian Bromberger écrit : « ce sport d'équipe et de contact offre, en effet, un éventail de propriétés athlétiques, dramatiques et esthétiques qui se prêtent tout particulièrement à la spectacularisation et aux symbolisations les plus diverses. Si l'on entre si volontiers dans cette histoire de ballon, de pieds, de torse et de tête, c'est que le match, à l'instar des grands genres, fait éprouver, en quatre-vingt-dix minutes, toute la gamme des émotions que l'on peut ressentir dans le temps long et distendu d'une vie : la joie, la souffrance, la haine, l'angoisse, l'admiration, le sentiment d'injustice… »[677]. Nous voyons que les collégiens, poussés par le désir de revivre ce genre d'émotions, se rendent sur Internet pour voir les moments importants des matchs de football, ils cherchent à revoir les buts, le jeu des nouveaux sportifs de leurs équipes préférées.

De la même façon, chez les collégiens passionnés par le sport automobile, l'envie de revoir les moments marquants et émotionnellement forts les incite à chercher sur Internet :

> *A : J'aime bien regarder des vidéos où les voitures se crashent... Je regarde sur YouTube ou sur Google. J'aime bien...*
> *I : Comment tu fais pour trouver ?*
> *A : Je marque « rally crash »... Il y a plein de vidéos.*
> *C : Moi, c'est « rally gt »...*
>
> ***Corentin et Antoine, garçons, 11 ans***

La passion du sport s'étale de façon plus ample sur Internet. La réalisation de Julien (*voir Annexe 6. Dessins et collages des préadolescents*) est un exemple parfait qui dévoile la vraie passion pour le football, pour le sport en général, qui se reflète également dans ses usages d'Internet. Voyons de plus près l'extrait d'interview que nous avons mené avec ce collégien :

> *J : Oui. Je vais souvent sur Footmercato […] et comme je suis à Bordeaux, je vais vraiment regarder ce qui se passe. Soit il y a JustinTv, et là… ça repasse tous les matchs qu'on a ratés... Moi, j'aime*

[677] BROMBERGER Christian. Passions pour « la bagatelle la plus importante du monde » : le football. In BROMBERGER Christian. *Passions ordinaires. Football, jardinage, généalogie, concours de dictée…* Paris : Hachette Littérature, 1998, p. 272-273.

regarder tous les matchs, voir tous les buts, je veux être bien informé... JustinTV c'est hallucinant! Je regarde les biographies... Ça dure parfois 6 heures. Donc, je regarde une heure par jour. J'aime beaucoup ça! En vacances je peux passer 6 heures devant l'écran.
I : Et tu joues au football ?
J : Oui, depuis que j'ai 6 ans. Je joue en équipe « Barrière de Toulouse ».
I : Et tu fais d'autres choses sur Internet ?
J : Ah oui...
I : Mais pourquoi tu as mis que les images de foot sur ton ordinateur ?
J : Parce que je suis passionné! J'écoute aussi de la musique. A part de la musique et de regarder la vie de mes amis, je suis tout le temps dessus, sur les sites de foot, les blogs.
I : Et le volleyball ? Tennis ?
J : Ah oui, j'aime aussi, je suis passionné de sport en général! Le basketball, par exemple, je sais tous les scores, je regarde...
I : Et tu prends les photos, les images de footballeurs, tu les ranges dans un dossier ?
J : Oui. Je fais pas l'historique mais je garde beaucoup de photos de mes joueurs préférés... Dans mon ordi. Et j'imprime pour les afficher dans ma chambre.

Julien, garçon, 14 ans

Pour connaître l'actualité des joueurs et des clubs de football en France et en Europe, Julien se rend sur *Footmercato.net*. Dans son discours il mentionne aussi le site de vidéo en *streaming* « *Justin TV* » où l'on peut à la fois regarder et/ou diffuser des vidéos. Ce site donne accès à la plupart de tous les grands événements sportifs. Il offre aussi la possibilité de visionner en *live* la retransmission d'événements sur d'autres chaînes TV comme Eurosport, Canal +, TF1 etc. Selon Julien, c'est « hallucinant » car il suffit de se rendre sur le site pour visionner un match en direct ou un match qu'il a raté. Ajoutons que sur ce site il est aussi possible de discuter avec d'autres internautes qui regardent en même temps, afin d'échanger en temps réel des critiques sur le match. Julien mentionne aussi qu'il regarde de longs films biographiques qui présentent les histoires des sportifs ou des équipes. Le garçon reconnaît qu'il est trop attaché au sport : « Je suis passionné », « je suis tout le temps dessus, dans les sites de foot ». Il fait lui-même du sport. Dans son discours il précise qu'il collectionne les photos de ses joueurs préférés. Le préadolescent imprime aussi certaines images pour les afficher dans sa chambre. Voici quelques statistiques intéressantes sur l'affichage des *posters* : « Si les filles affichent davantage les stars de la chanson ou du cinéma, un garçon sur deux privilégie les sportifs : 48% des garçons de 11 ans (8,5% des filles), 49,5% des garçons de 13 ans (10% des filles), 50% à 15 ans (17% des filles), et, enfin, 46,5% à 17 ans (13% des filles) choisissent de punaiser une photo de sportif sur les murs de leur chambres »[678]. Le spectre d'activités que notre enquêté Julien a mentionné (visionnage des matchs ratés ou des films sur les sujets sportifs en ligne, recherche d'images ou observation permanente des actualités sur les sites officielles et personnelles comme le blog) sont des indicateurs signifiants qui nous permettent de mieux connaître la « culture supporter » d'aujourd'hui.

[678] OCTOBRE Sylvie et al. *Idem*, p. 123.

Notons que pour s'informer sur des actualités sportives les collégiens se rendent sur deux types de sites. Tout d'abord les sites qui présentent les généralités sur les différents sports (http://www.eurosport.fr/) et, ensuite, les sites spécialisés destinés à un sport (http://www.fcjb-judo.com/) ou une équipe (http://www.girondins.com/), association ou autre organisme sportive :

I : Eurosport ?
E : Je regarde des actualités du sport.

Erkut, garçon, 13 ans

Je regarde aussi FCJB pour le judo.

Julien, garçon, 14 ans

A : Je joue au handball.
M : Moi, athlétisme.
I : Et vous regardez un peu des sites Internet de ces sports ?
A : Oui. J'aime beaucoup le foot. Et comme je suis bordelais, je suis pour l'équipe de Bordeaux, donc je vais beaucoup sur le site officiel des Girondins, puis sur d'autres sites de foot. Pour regarder les matchs, les classements... Toutes les nouvelles.

Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons

Différentes sortes de sport sont pratiquées par les préadolescents questionnés (football, la natation, box, surf etc.). Les statistiques montrent que « seul un enfant sur six n'en fait jamais – la proportion reste faible à la grande adolescence puisqu'à 17 ans, ils sont alors un sur quatre dans ce cas – même si, par ailleurs, leur investissement dans le sport va décroissant : ils sont ainsi plus de la moitié (55 %) à 11 ans à pratiquer un sport une à trois fois par semaine, contre 42% à 17 ans »[679]. Les préadolescents sont attirés par le sport parce qu'il aide à augmenter la confiance en soi, à développer le goût de l'effort, à voir leurs capacités s'améliorer, à apprendre à respecter les autres. Durant notre enquête nous avons remarqué qu'il existait une liaison entre les pratiques sportives et les usages d'Internet. Voici quelques citations qui prouvent ce constat :

I : Des vidéos de boxe ?
Z : Oui, des fois. Mais il y a le site de mon club.
I : Là-bas il y a plus de vidéos ?
Z : Oui, il y a nos vidéos. Je les regarde souvent.
I : Tu préfères regarder les vidéos de personnes que tu connais ?
Z : Oui, voilà. De même niveau.

Zakaria, garçon, 14 ans

I : Tu regardes quelque chose lié à la natation ?
L : Girondins de Bordeaux Natation, il y a tous les résultats, les actualités, c'est mon club de natation, les photos. Il y a des photos de moi parce qu'ils prennent des photos de chaque compétition. Il y a aussi des documents sur le président parce qu'il est mort l'année dernière, il y a beaucoup de choses... Il était champion en 1990. Je suis allée sur le site pour lire, pour découvrir parce qu'il était quand même mon entraîneur.

Léa, fille, 11 ans

[679] OCTOBRE Sylvie et al. *Idem*, p. 36.

Ces deux collégiens pratiquent une activité sportive au sein de clubs qui ont leurs sites Internet. Les préadolescents fréquentent souvent ces sites pour voir les photos ou les vidéos d'eux et de leurs amis. La publication des informations (textuelles et surtout visuelles) sur les réussites des jeunes sportifs participe effectivement à la valorisation des préadolescents. Les visites fréquentes de ces espaces destinés à la distribution des nouvelles sportives d'un club montrent l'importance que les collégiens attribuent à l'activité et toutes les choses qui y sont liées, par exemple, Léa lit des documents sur l'ex-président de son club, elle s'intéresse à sa personnalité.

De la même façon les préadolescents qui appartiennent aux mouvements de jeunesse, par exemple les Scouts et Guides de France, ont tendance à fréquenter les sites Internet dédiés aux associations d'appartenance :

> *Ça c'est un site des scouts. C'est pas très connu. Moi, je suis scout, mon père était le président, donc voilà... On peut parler sur le site mais ce n'est pas comme Facebook, je crois que c'est mal fait ce site... Mais pour être gentil je me suis inscrit... et pour savoir ce qui se passe dans le mouvement, les événements...*
>
> ***Antoine, garçon, 14 ans***

> *Des fois aussi je vais sur le site des éclaireuses et éclaireurs unionistes de France. Et quand je vais là-bas je parle avec ceux qui sont les scouts. Là-bas il y a des gens que je connais pas et il y a des gens qui sont avec moi aux scouts, aux éclaireurs... Après les weekends on se raconte ce qu'on a fait… et des nouvelles.*
>
> ***Julie, fille, 11 ans***

Notre enquêté Antoine reconnaît que le site des scouts n'est pas très développé mais il s'est inscrit pour paraître gentil (le garçon se sent un peu obligé car son père est aussi dans le mouvement) mais aussi pour avoir des informations sur les différents événements organisés par l'association. Julie va aussi sur le site spécial des éclaireuses et éclaireurs unionistes de France où elle peut discuter avec ses amis scouts. Elle précise que sur les forums il y a des gens qu'elle ne connaît pas mais la préadolescente communique surtout avec ses camarades. Nous voyons que la fréquentation de ces sites spécialisés incite et maintient la socialisation dans les mouvements. Cette sorte de communication se cristallise autour des sujets concernant les mêmes activités pratiquées mais se déploient dans des contextes plus personnels (« Après les weekends on se raconte ce qu'on a fait »).

L'autre partie des collégiens qui font du sport surfent sur Internet en ayant des objectifs plus concrets :

> *I : Et est-ce que vous avez des activités après l'école ?*
> *N : Sport ! Du ping-pong. Oui. Bah oui, même je peux apprendre par Internet des choses, des techniques. Je regarde beaucoup de vidéos.*
>
> ***Nicolas, garçon, 14 ans***

> *V : Moi, je préfère aller sur les jeux de sports, je fais du rugby et je préfère aller sur les jeux de rugby et les autres jeux ne m'intéressent pas trop...*

I : Tu apprends alors des techniques de rugby ?
V : Oui, un peu...
I : Ça fait longtemps que tu joues du rugby ?
V : Quatre ans. […]
J : Jeux de tir, du surf parce que je fais du surf... Moi, j'ai appris plein de truc d'Internet sur le surf. J'ai appris les techniques.

Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons

Nicolas, Jean et Victor surfent sur les sites où ils peuvent visionner des vidéos de leurs sports préférés. Leur but est d'apprendre des stratégies de jeu et des mouvements. Dans ce cas-là, Internet devient un réservoir d'informations et de ressources qui aide les publics jeunes à apprendre à faire du sport ou à perfectionner la technique pour progresser.

Internet offre aussi la possibilité de se renseigner sur les prix des équipements sportifs. Les préadolescents y passent du temps pour trouver « les dernières planches » ou « des chevaux à vendre » :

C : C'est snowboard, je regarde les dernières planches...
I : Tu pratiques ce sport ?
A : Moi aussi mais j'aime pas trop les vidéos.
C : C'est vrai parce qu'on n'a pas les mêmes planches et on peut pas faire les mêmes techniques... Et toi, tu as une planche en bois ?
A : Oui.
C : Moi, c'est différent... Je regarde sur Internet et après quand je vais à la plage... j'essaie.

Corentin et Antoine, garçons, 11 ans

Alors moi, comme je fais de l'équitation, je regarde souvent des chevaux à vendre. Mais ma mère ne veut pas, j'essaie de trouver un pas cher, j'imprime, je montre « regarde, celui-ci il est bien ».

Juliette, fille, 12 ans

Pour les collégiens cités, Internet est un outil de valeur considérable dans la recherche du matériel sportif. Parfois les pratiques sportives financées majoritairement par leurs parents nécessitent des équipements spécifiques. Corentin regarde les dernières planches de *surf* et Juliette qui fait de l'équitation se sert d'Internet pour trouver un cheval à un prix intéressent. Il suffit de quelques clics pour que les jeunes internautes se retrouvent devant une quantité innombrable de matériels sportifs : ils peuvent comparer le prix, trouver du matériel d'occasion, lire des informations plus détaillées et se renseigner d'auprès des fabricants ou des vendeurs. Notre enquêtée Juliette connaît bien la position de sa maman vis-à-vis de l'achat d'un cheval mais chaque fois qu'elle en trouve un à un petit prix, elle imprime l'annonce et la montre à sa mère. Elle ne perd pas espoir d'avoir un cheval personnel et continue régulièrement à le rechercher en ligne.

Les différentes activités sur Internet dévoilent la passion du sport chez les collégiens : visionnage de vidéos, de matchs, de films ; suivi des actualités sportives ; recherche de photos des sportifs préférés etc. D'autres activités qui sont liées aux sports pratiqués viennent

enrichir ces usages, par exemple, la fréquentation des sites spéciaux dédiés aux organismes sportifs auxquels les préadolescents appartiennent, ou la recherche d'informations pour améliorer les stratégies de jeu ou les techniques de la pratique sportive. Les cas étudiés dans ce sous-chapitre permettent de se rendre compte qu'Internet constitue un univers riche, complémentaire à celui de la pratique réelle, pour vivre et développer sa passion sportive.

3.4.3. Pratiques médiatiques en ligne

Dans l'introduction du livre *La révolution numérique* Xavier Niel écrit : « En moins de dix ans, l'internet a bouleversé la vie quotidienne et la gestion des entreprises, a transformé les relations économiques et sociales, a modifié les rapports entre les pays et les hommes, il est devenu le média qui a connu la plus forte croissance de l'histoire de tous les moyens de communication »[680]. Le chercheur fournit des statistiques d'une étude réalisée en septembre 2007 dans dix pays européens qui dévoile la substitution de l'usage d'internet à celui des autres médias, en particulier chez les jeunes : les Européens âgés de 16 à 24 ans déclarent passer plus de temps sur Internet que devant la télévision. Ils sont 82 % à utiliser Internet entre cinq et sept jours par semaine contre 77 % à regarder la télévision avec la même fréquence, soit une diminution de 5 % en un an. Les statistiques plus récentes de 2012 dévoilent des résultats plus surprenants : selon Médiamétrie[681], sur la tranche des 15-24 ans, 92% d'entre eux ne peuvent pas se passer de leur ordinateur portable. Il est incontestable qu'Internet est devenu un média de référence chez les jeunes. Si les publics jeunes sont de moins en moins attirés par les médias classiques, est-ce qu'ils développent des pratiques médiatiques en ligne, est-ce qu'ils fréquentent les sites des médias en ligne ? Ce sont les questions que nous allons examiner dans ce sous-chapitre.

L'analyse des discours des collégiens rencontrés dévoile deux postures dans les pratiques médiatiques. Nous avons vu qu'une partie des préadolescents est tournée vers les pratiques classiques et l'autre, dans une perspective de complémentarité avec les pratiques traditionnelles, est plutôt attirée par les médias sur Internet. Examinons ces deux cas sous un angle plus détaillé.

> *I : Tu lis la presse en ligne ?*
> *H : Non, je regarde la télé. Je lis les magazines, les journaux aussi.*
>
> ***Hélène, fille, 14 ans***

[680] NIEL Xavier et ROUX Dominique. *Les 100 mots de l'internet*. Paris : PUF, 2010 (2ième édition), p. 3.
[681] *Digital Natives et PC* [Étude Médiamétrie]. 28 mars 2012. Disponible sur : www.download.microsoft.com/documents/.../Digital-Natives.PDF (Consulté le 17 octobre 2012).

I : Vous regardez un peu la presse en ligne, des actualités ?
E : Alors ça… Je regarde surtout à la télé ou à la radio.

Emmanuèle, fille, 14 ans

Comme nous le voyons, certains préadolescents manifestent des habitudes très classiques. La source principale des actualités restent la télévision, les journaux et les magazines sur papier, la radio. Les discours des autres sont plus informatifs et permettent de percevoir la liaison significative entre les pratiques médiatiques et les rythmes familiaux auxquels les collégiens rencontrés sont soumis :

Télé, presse, radio… Je vais pas pour ça sur Internet. Il y a des appareils de base déjà et je m'en sers. Généralement, avec ma mère on mange sur le canapé devant la télé. Comme ça j'apprends certaines informations. Et pour la radio, c'est le matin dans la voiture…

Simon, garçon, 14 ans

R : La presse sur Internet... Bah… Je lis pas trop. Je regarde plutôt la télé.
H : Journal de 20 heures !
R : Moi aussi, les parents le regardent, donc, moi aussi je regarde avec eux.

Rui, garçon, et Hannan, fille, 14 ans

Simon reconnaît qu'il ne va pas sur Internet pour apprendre ce qui se passe dans le monde. Il utilise, selon son expression, « des appareils de base ». Ce garçon raconte que le soir il dîne devant la télévision, et le matin, quand sa maman le dépose à l'école, il écoute la radio dans la voiture. Rui et Hannan expriment les mêmes attitudes : les préadolescents regardent le journal de 20 heures avec leurs parents. Nous découvrons que la culture médiatique, et surtout la culture télévisuelle, de ces collégiens cités est fortement imbriquée dans les agendas familiaux et qu'elle se fait de manière collective (« je regarde avec eux »).

Remarquons que les habitudes des autres collégiens qui consultent les médias en ligne sont plutôt individualisées :

Moi souvent c'est des séries. Je vais soit sur TF1.fr soit sur M6 replay. Je me mets devant l'ordi et je regarde.

Mélanie, fille, 12 ans

Certains préadolescents notent que durant la consultation des sites médiatiques, et d'Internet en général, la présence des membres de la famille n'est pas souhaitée alors que celle des amis est convenable. Ces pratiques sont insérées dans la sociabilité amicale :

I : Et toi, Thomas, comment tu réagis aux autres qui viennent derrière toi quand tu surfes sur Internet ?
T : J'aime pas quand c'est ma sœur... Mais mes amis j'aime bien ! On regarde ensemble des séries, on écoute la radio.

Thomas, garçon, 12 ans

Pour mieux refléter les spécificités des usages médiatiques en ligne des jeunes internautes rencontrés nous allons présenter les tendances principales de chaque type de médias. Tout d'abord, prenons la lecture de la presse en ligne. Les représentations dans les réalisations et les récits des entretiens nous permettent de nous rendre compte que cette

activité est tournée vers la consultation des sites de magazines qui se distinguent par le caractère féminin :

Après y a Elle.fr. J'y vais pour lire sur la mode.

Louise, fille, 12 ans

I : Sur ta réalisation on voit Elle.fr. Précise-moi qu'est-ce que tu regardes sur ce site.
H : Je regarde plutôt les vêtements parce qu'ils font des sélections par le style et j'aime bien regarder quel article correspond à moi, dans quel magasin on peut le trouver.

Hélène, fille, 14 ans

I : Et c'est quoi Closermag ?
Y : C'est le site pour regarder les stars, people.

Yasmine, fille, 12 ans

I : Elle.fr ?
K : Mode, beauté, loisirs, je lis un peu.

Kenza, fille, 14 ans

La consultation de la presse féminine et people était le plus souvent mentionnée par les collégiennes. Louise, Hélène et Kenza suivent les nouveautés de la mode sur *Elle.fr*. Yasmine surfe sur *Closermag.fr* pour savoir les nouvelles sur les stars appréciées.

« Mode, beauté, loisirs » sont les sujets qui sont d'actualité parmi les filles de cet âge. En s'exprimant sur les cultures adolescentes David Le Breton relève que l'adolescent d'aujourd'hui « navigue dans les allées de la société de consommation et s'équipe de marques, d'un style, se tatoue… Mais si les apparences laissent penser qu'il est artisan de ses choix et croyances, et doté d'une personnalité singulière, il n'en demeure pas moins une cible marketing idéale à qui sont destinées des publicités aux valeurs de cette culture adolescente dans laquelle "pour être soi, il faut être comme les autres" »[682]. Nos enquêtées éprouvent aussi ce constat : en se rendant régulièrement sur les sites des magazines féminins elles cherchent comment paraître jolies et intéressantes au regard de l'autre, l'adolescent, le proche de soi, le semblable.

Dans leur article « L'atelier maquillage », paru dans la revue « Adolescence » en 2012, l'esthéticienne Laurence Manzano et la psychanalyste Marie Rose Moro constatent que de nos jours, de plus en plus d'adolescentes et de pré-adolescentes se maquillent. Les auteurs offrent plusieurs exemples d'observations menées dans les ateliers de maquillage dans la Maison des adolescents de Cochin[683] et constatent que « le maquillage prend chez les adolescents bien d'autres dimensions que celle que l'on lui prête trop souvent et trop vite,

[682] LE BRETON David. Sur les cultures adolescentes. In *Le Journal des psychologues*, 2011/10, n° 293, p. 26.
[683] Citons les paroles de Marie Rose Moro, directrice de cette maison, qui dévoilent les missions de cet organisme : « Accueillir les adolescents et leurs familles, évaluer leurs besoins, leur proposer des soins psychiques et somatiques dans notre service ou les orienter, utiliser toutes les manières de s'exprimer et de créer, travailler de manière pluridisciplinaire, faire de l'enseignement et de la recherche dans le champ de l'adolescence et de ses souffrances, telles sont les missions de notre maison des adolescents, la Maison de Solenn ». Plus d'informations sur : http://www.mda.aphp.fr/ (Consulté le 11 octobre 2012).

celle d'être quelque chose de superficiel »[684]. Nous retrouvons que « le maquillage accompagné devient alors un mode d'expression de leur vécu, de leurs émotions, parfois aussi de leurs conflits internes… un geste qui « fait du bien », qui apaise et transforme »[685]. Pour apprendre à mieux maîtriser ce geste, certaines préadolescentes expérimentent elles-mêmes, les autres cherchent des conseils et c'est Internet qui vient à leur aide. Et c'est le cas de notre enquêtée Valentine qui va sur les sites des magazines online pour chercher des informations sur le maquillage :

> *Je vais sur plusieurs sites de magazines en ligne et je regarde les vêtements, aussi les conseils de maquillage, j'apprends.*
>
> ***Valentine, fille, 14 ans***

Kenza nous fournit un autre exemple, un site d'informations et de débats sur l'actualité :

> *I : Et « Rue 89 » ?*
> *K : C'est un site, comme « Sud-Ouest » mais c'est plutôt comme un « Canard Enchaîné ». Ils publient des articles, des petites informations, les actualités. Ils critiquent surtout. Le style, j'aime bien* [voir image ci-dessus].
>
> ***Kenza, fille, 14 ans***

Dans sa réalisation elle représente ce site et révèle un aspect très intéressant :



Fragment de la réalisation de Kenza

Dans ses recherches sur les presses jeunes et les identités féminines, Pierre Bruno prétend qu'« au travers des périodiques qui leur sont destinés, préadolescentes et adolescentes sont confrontées non pas à un même rapport au monde mais, au contraire, à des statuts diversifiés, fortement corrélés aux inégalités sociales »[686]. Selon lui, l'identité féminine apparaît ainsi dans la culture dite jeune comme beaucoup plus complexe et plus clivée socialement que l'identité masculine. En parcourant les différents titres (*20 ans*, *Jeune et Jolie*, *Bravo Girl !*, *Miss*, *Minnie*, *Julie*, *Journal de Barbie* etc.), le chercheur démontre l'existence d'inégalité des rapports à la féminité diffusés par ces périodiques. De la même façon dans sa réalisation notre enquêtée Kenza relève la même dimension et nous permet de

[684] MANZANO Laurence et MORO Marie Rose. L'atelier maquillage. In *Adolescence*, 2012/2, n° 80, p. 419.
[685] *Ibid.*
[686] BRUNO Pierre. Presses jeunes et identités féminines. In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2003/1, n° 51, p. 55.

nous rendre compte à quelles valeurs véhiculées par la presse sur tous les formats, classiques et également numériques, les publics jeunes continuent à être confrontés.

Ensuite, voyons si la radio en ligne est populaire chez le public questionné. Les statistiques montrent que l'écoute de la radio devient populaire à la seconde moitié du collège : « si 34,5% des enfants écoutent la radio tous les jours, ils sont plus de la moitié à le faire à 15 ans»[687]. Les mêmes tendances ressortent également dans les pratiques numériques. Ce sont les collégiens plus âgés qui ont reflété dans leurs réalisations et ont mentionné durant les interviews la radio en ligne.

Les discours obtenus durant les rencontres dévoilent deux grandes finalités de ces pratiques. Tout d'abord la radio en ligne est écoutée durant la consultation des autres sites d'Internet et accomplit la fonction d'accompagnement :

> *Je vais sur le site de Skyrock, de la radio. Et j'écoute la radio. Dès que je fais Habbo Hotel ou Facebook, je mets la radio.*
>
> ***Aurélien, garçon, 13 ans***

Et ensuite, l'écoute de la radio en ligne depuis les ordinateurs personnels placés dans les chambres des préadolescents indique l'orientation de ce public vers des radios dont les programmes sont destinées aux « jeunes » vivant le moment de découverte du soi intime :

> *N : Il faut un mot de passe et un compte... Là je mets, pas mon vrai nom et prénom. Ahhh, c'est pire que Facebook ! C'est un site de rencontre et je vais aussi sur « difool », le soir, sur Skyrock… Il y a une émission.*
> *P : C'est la radio libre.*
> *N : Ce sont les gens qui parlent de la vie, de tout ce qui se passe dans la vie et c'est surtout des collégiens, des lycéens qui parlent. Par exemple, hier je l'ai écouté et après il y avait l'émission « l'âge de la drague ».*
> *P : C'est trop bien !*
>
> ***Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans***

La radio *Skyrock* était la plus citée par les collégiens. Dans le discours de Nicolas nous retrouvons la réponse à la question de savoir pourquoi les émissions sur ce genre de radio attirent l'attention des préadolescents : dans ces émissions on parle d'eux, on analyse leurs vécus et leurs problèmes. Le garçon donne un exemple très concret, il mentionne l'émission « l'âge de la drague » qui est accueillie avec la réaction approbative de sa camarade Pauline : « C'est trop bien ! ». Selon Hervé Glevarec, « les radios pour les adolescents sont à la fois agents de socialisation à ce qui pourrait être un âge adulte et agents de socialisation à l'espace public. Relativement à ce rôle, il semble bien que les animateurs ont une place aux côtés de la famille, des pairs et de l'école. Leur intervention se situe sur le plan d'une appréhension du

[687] OCTOBRE Sylvie et al. *Idem*., p. 49.

monde »[688]. Le commentaire de notre public en témoigne : « Ce sont les gens qui parlent de la vie, de tout ce qui se passe dans la vie ».

Quant à l'écoute de la télévision en ligne, Internet est mentionné comme un support idéal pour résoudre les problèmes de partage ou de la différence de centres d'intérêt au sein de la famille :

> *E : Je regarde des fois la télé sur Internet. Quand mes parents regardent la télé et je veux pas regarder la même chaîne, je vais dans ma chambre et je regarde sur Internet.*
> *I : C'est un peu différent, non ? La vraie télé et la télé sur Internet ?*
> *E : Non. C'est juste… Un peu en mauvaise qualité.*
> *I : C'est lent à télécharger ?*
> *E : Oui, voilà.*
>
> ***Erkut, garçon, 13 ans***

Erkut raconte qu'il va sur Internet quand les chaînes regardées par ses parents ne lui plaisent pas. Il avoue que la qualité de l'image n'est pas la même, que c'est lent et ça prend du temps à télécharger. Le garçon dit : « je vais dans ma chambre et je regarde sur Internet ». Les autres collégiens questionnés éprouvent la même tendance, ce qui nous permet de constater que le visionnage de la télévision en ligne chez les préadolescents est une activité solitaire qui se distingue par la forte appétence pour les séries :

> *I : M6 ?*
> *T : Oui, pour revoir des séries.*
> *I : Tu regardes une série ?*
> *T : Oui, tous les vendredis je regarde une série. Et si je loupe je vais la voir sur Internet.*
>
> ***Thomas, garçon, 13 ans***

> *L : Le matin je vais surtout sur YouTube.*
> *I : Le matin ?*
> *L : Oui, avant l'école. Je vais sur YouTube en prenant mon petit déjeuner. Je regarde des épisodes des séries, des scènes, aussi des chansons.*
>
> ***Lilou, fille, 12 ans***

Dans les différents moments de la journée, le soir ou même le matin, les collégiens visionnent leurs séries préférées en ligne. Précisons qu'Internet est apprécié pour le fait qu'il permet de voir les épisodes que les jeunes ont manqué à la télévision ou de revoir les scènes qu'ils ont préférées.

La série télévisée d'animation américaine « Les Simpson » a été le plus citée par le public rencontré :

> *Rutube, c'est YouTube pour les russes. C'est mon frère qui m'a montré ce site. Il regarde souvent « les Simpson » dessus. Et moi, je regarde aussi des séries dessus. Les séries que je peux pas trouver sur YouTube.*
>
> ***Julie, fille, 11 ans***

[688] GLEVAREC Hervé. Le moment radiophonique des adolescents. Rites de passage et nouveaux agents de socialisation. In *Réseaux*, 2003/3, n° 119, p. 57.

I : Rutube ?
A : Là je vais regarder « les Simpson ».
J : C'est beaucoup plus élaboré que YouTube. On peut voir des films et des séries entières.

Julien et Antoine, garçons, 14 ans

Moi c'est W9 replay, on peut regarder « les Simpson ».

Inès, fille, 11 ans

Il y a des journées, quand on n'a rien à faire, donc, il y a un site Rutube qui donne les séries entières « les Simpson », des dessins animés, des épisodes de séries. Entiers, non payants, gratuits ! Et si on veut regarder c'est vachement bien ! On peut rester toute la journée, tranquille comme ça…

Julien, garçon, 14 ans

A : Je regarde « les Simpson » sur Internet. Des épisodes. Je regarde sur Internet parce que des fois je suis pas à la maison le soir, et ça passe à certaines heures, donc je préfère regarder quand j'ai du temps.
I : Et comment tu regardes ?
A : Sur le canapé, si c'est pas pris, soit devant la table... Dans ma chambre pas trop, j'aime au salon.

Andrei, garçon, 13ans

La série télévisée « Les Simpson » est regardée sur différents sites (des sites de chaînes télévisées, des sites de partage de vidéo) mais le plus souvent le visionnage est effectué sur *Rutube*, un site russe d'hébergement de vidéos. Julien résume que les épisodes y sont « entiers, non payants, gratuits ». Il reconnaît que sur ce site il est possible de passer toute la journée. Selon l'autre enquêté Andrei, Internet offre la possibilité de regarder les séries selon le rythme et les envies du moment de chacun. S'installer tranquillement sur le canapé ou dans la chambre devant l'ordinateur et plonger dans le monde des séries télévisées préférées est une activité répandue parmi les préadolescents.

Durant notre étude, plusieurs préadolescents ont parlé de visionnage des séries télévisées en ligne mais ils étaient plus discrets pour évoquer les autres activités liées à ce genre de passions. Les pratiques de « fandomisme »[689] des séries télévisées ne sont pas très développées parmi les collégiens. Les commentaires sont rares mais significatifs :

D : « Plus belle la vie », c'est mon feuilleton. Quand j'aime bien, je regarde les mêmes épisodes plusieurs fois, je marque la date. J'écris les dates des séries qu'il faut que je voie et après je vais sur Internet et je regarde. […]C'est la place de Mistral de « Plus belle la vie », ce sont tous les acteurs… Ici, c'est l'actrice Joana, c'est Rudy.
I : Et tu regardes leurs photos sur Internet ?
D : Oui, voilà. Je regarde sur Internet pour voir comment ils s'appellent en vrai, je regarde des trucs sur leur vie… Je lis des forums. Parce que ce sont les acteurs que j'aime bien. Ils sont marrants !

Daisy, fille, 14 ans

Clément Combes dans ses recherches sur la consommation de séries à l'épreuve d'Internet analyse les pratiques numériques des « séréphiles » âgés de 17 à 33 ans. Le chercheur soulève et examine « une tension forte entre l'aspect individualisé de la fréquentation de séries et l'horizon relationnel qui s'actualise pour une bonne part aujourd'hui à travers les multiples espaces d'internet, qu'il s'agisse des sites, des forums de discussion ou

[689] LE GUERN Philippe. « No matter what they do, they can never let you down... ». Entre esthétique et politique : sociologie des fans, un bilan critique. In *Réseaux*, 2009/1, n° 153, p. 19-54.

des blogs »[690]. Il met en évidence un rapport consommatoire complexe entre personnalisation et médiation collective fondées sur les TIC numériques. Notre étude nous montre que les collégiens ne sont pas aussi impliqués dans les mêmes activités de fans que les adolescents et jeunes adultes mais en même temps développent les mêmes pratiques : ils visionnent les séries en ligne, ils regardent des forums, ils cherchent des informations plus détaillées sur les acteurs. Ils révèlent la façon plutôt passive d'être fan mais en même temps ces activités montrent que leur culture de fan se fonde sur des bases numériques : Internet est utilisé pour regarder, découvrir, s'informer, s'exprimer, partager une passion des séries télévisées préférées.

Enfin, nous voulons aussi noter le visionnage des vidéos humoristiques très populaire et souvent mentionné par les jeunes internautes :

> *J : On tape « animaux marrants » et tu as un chien qui traîne devant la piscine et après il tombe dedans...*
> *V : Un chat aux gros yeux ! Aussi !*
> *J : Oui, je le connais mais c'est truqué !*
> *V : Non, c'est pas truqué !*
> *J : Il y a plein de vidéos truquées avec des footballeurs, ils font des bêtises et c'est pas vrai.*
>
> ***Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons***

> *I : Et des bêtisiers ? C'est sur quoi ?*
> *E : Des bêtisiers de gamelle. Ils se filment... Il y en a un qui fait du vélo et il tombe par terre et après ils mettent ça sur YouTube.*
> *I : Et comment vous trouvez ces vidéos ?*
> *E : On tape « bêtisiers ».*
> *V : Aussi « vélo ».*
>
> ***Valériane et Emma, filles, 11 ans***

> *Je regarde les vidéos des autres, des vidéos où quelqu'un tombe. Les chats aussi. Je cherche tout le temps, j'ai une idée, je tape et je trouve souvent quelque chose drôle. Et je regarde.*
>
> ***Rui, garçon, 14 ans***

> *T : On y va pour revoir des vidéos qu'on aime bien.*
> *I : Comment vous trouvez des vidéos drôles ?*
> *T : Moi, je tape Remi Gaillard. C'est un humoriste.*
>
> ***Tom, garçon, 12 ans***

Les vidéos avec des animaux, avec des gens qui tombent, des scènes truquées ou des épisodes des spectacles d'humoristes connus… Les jeunes internautes passent leur temps à visionner différentes sortes de vidéos. Ils les montrent aux autres membres de la famille ou à des amis :

> *Certaines vidéos je les découvre moi-même, et d'autres c'est mon frère ou mes amis qui me les montrent. Aussi sur Facebook.*
>
> ***Laura, fille, 14 ans***

[690] COMBES Clément. La consommation de séries à l'épreuve d'internet. Entre pratique individuelle et activité collective. In *Réseaux*, 2011/1, n° 165, p. 160.

On a une idée, on pense à quelque chose et on y va pour regarder. Je viens parfois à l'école et je dis à mes amis « tape ça, tu vas voir et tu vas rigoler ! » et mes amis disent comme ça aussi... Quand ils disent que c'est bien, je vais voir si c'est bien ou pas.

Rui, garçon, 14 ans

Les préadolescents mentionnent que c'est souvent par le principe « de bouche à oreille » que ces vidéos circulent parmi eux. Ils sont aussi partagés sur les dispositifs sociotechniques, par exemple, murs de *Facebook*, blogs ou messageries instantanées. Et les jeunes internautes les découvrent également eux-mêmes. Le visionnage de ces vidéos a deux fonctionnalités principales : tout d'abord, c'est un amusement spontané et rapide, et ensuite, c'est un moment de partage qui engendre des formats vifs de sociabilité avec des amis.

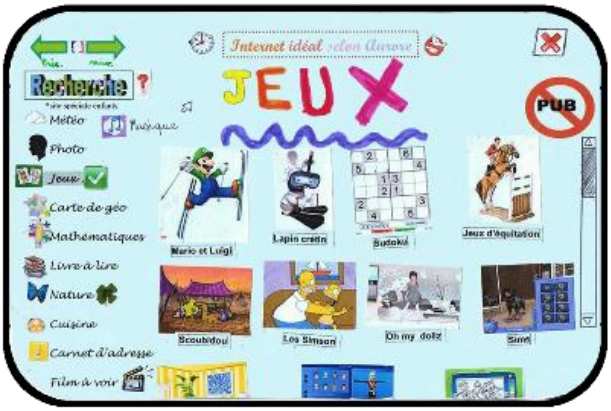
L'analyse des données de notre étude nous fournit une image intégrale des pratiques médiatiques en ligne. Ces usages se font de manière individualisée, parfois avec des amis. La consultation des sites de presse est marquée par le caractère féminin. Ce sont les préadolescentes qui vont le plus souvent sur les sites des magazines pour voir les actualités de la mode et de la beauté. Certains commentaires permettent de se rendre compte que l'image de la femme véhiculée par les médias est conçue d'une manière plus complexe : les collégiennes parviennent à repérer le regard façonné par les médias sur la féminité. L'écoute de la radio en ligne représente deux grandes tendances : elle accompagne le jeune durant les autres activités en ligne, et elle aide à surmonter la période importante de la vie marquée par des changements que l'on traite de manière accessible et attrayante dans les émissions des radios libres. L'écoute de la télévision en ligne renvoie à la popularité du visionnage des séries télévisées que les jeunes internautes regardent selon leurs rythmes et leurs intérêts propres.

Durant les rencontres avec les collégiens nous avons remarqué qu'Internet semble entretenir avec les autres activités culturelles, sportives ou avec les médias une relation de complémentarité et non de compétition. Plusieurs activités en ligne, vécues comme une source de plaisir supplémentaire, occupent les loisirs et le temps libre, mais prennent rarement la place d'une activité déjà existante dans les pratiques de ces jeunes internautes. Internet crée des nouvelles postures dans les comportements culturels des préadolescents. Il élargit le spectre d'activités numériques en liaison avec l'écoute de la musique, la lecture ou encore la fréquentation des équipements culturels. Il offre aussi la possibilité d'exprimer sa passion et son identité sous les formats vidéo. Quant aux activités numériques liées aux pratiques sportives, nous avons découvert qu'Internet constitue un univers riche, complémentaire à

celui de la pratique réelle, pour vivre et développer sa passion sportive. La complémentarité a été perçue dans les pratiques médiatiques en ligne et nous avons également constaté que ces usages sont peu dévéloppés mais ont tendance à s'étendre avec l'avancée en âge.

3.5. Usages ludiques d'Internet

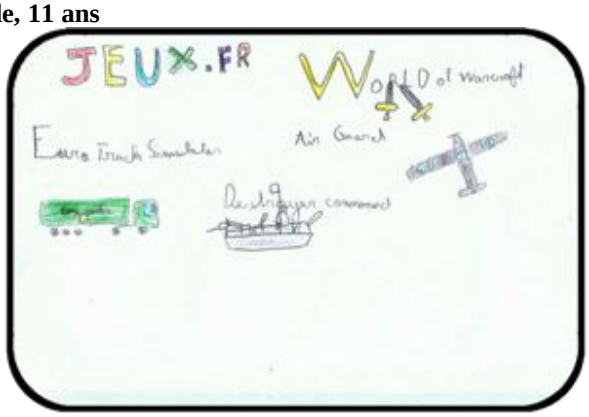
« A quoi peuvent donc servir les mondes virtuels ? La réponse semble évidente, et pourtant, bizarrement, on l'évite. Au jeu. Le jeu seul nous oblige à sortir de nos habitudes de pensée »[691], écrit Rémi Sussan, journaliste et auteur de nombreux livres où il s'intéresse aux retombées sociologiques de l'usage des techniques, ainsi qu'aux mouvements parallèles et alternatifs qui en découlent. Il poursuit en disant que « notre société est une société du jeu »[692]. Selon lui, des millions d'enfants découvrent aujourd'hui le monde *via* les jeux vidéo et l'esprit ludique est partout. Durant notre étude nous avons pu découvrir que la fonction ludique d'Internet est incontestable dans la vie des préadolescents. Dans leurs réalisations et leurs discours le public questionné a souvent mentionné les différents jeux en ligne. Ces jeux constituent un monde en soi et les jeunes internautes y sont passionnément impliqués.



Aurore, fille, 11 ans



Paul, garçon, 13 ans



Hugues, garçon, 11 ans

[691] SUSSAN Rémi. *Demain, les mondes virtuels.* Limoges : FYP éditions, 2009, p. 90.
[692] SUSSAN Rémi. *Op. Cit.*, p. 91.

Sur sa réalisation visuelle Aurore a représentée Internet idéal. Les jeux y dominent : « Sur cette image, j'ai ouvert la session des jeux. J'ai mis les jeux que je préfère et que j'aime jouer mais aussi les jeux que je n'ai pas le droit à jouer ». Cette remarque nous interpelle, nous y découvrons les limites dans les usages ludiques d'Internet. L'autre enquêté Paul adore jouer en ligne. Notre discussion tourne sur le jeu « Free rider » où il faut créer les circuits. Nous découvrons que Paul invite ses amis chez lui pour jouer à ce genre de jeu. Ils créent les circuits les uns pour les autres. Durant l'entretien son camarade de classe Thomas est passionnée par le jeu « Sims ». Il raconte les personnages, le principe du jeu qui ressemble à la vie réelle mais Paul n'arrête pas de l'interrompre : « J'aime pas ! […] Tu as ta vie et ça suffit... Pfff...[…] Mais c'est un jeu. Ça reste virtuel ».

Au début d'entretien, Hugues nous dit qu'Internet ne l'intéresse pas spécialement. Ce sont les jeux que le garçon installe d'Internet sur son ordinateur qui le passionnent. Par contre, durant l'entretien on découvre qu'il se rend aussi sur Internet pour jouer en ligne. Jeux.fr, c'est son site préféré où il joue à des jeux d'aventures. « Et comment est ton personnage dans ces jeux ? », - demandons-nous. « Je préfère plutôt le faire brun, qui me ressemble à maximum ». « Euro Truck Simulator » - un autre jeu. Des camions. Hugues montre un camion dessiné et explique : « C'est un camion que je conduis dans le jeu. Il est vert car c'est ma couleur préférée ». Quelques minutes après, il continue : « "World of Warcraft". Vous devez le connaître ! ». Le préadolescent nous explique que c'est un jeu joué par les adultes et que c'est son père qui lui a fait découvrir. Il précise que ce jeu il y joue en ligne, des fois avec les amis de son père. « Air Guard », « Destroyer Commend »… Tout au long de notre entretien avec Hugues on parle des jeux de voitures, d'avions, de chevaliers et de bateaux.

Quant à la nature des jeux en ligne, nous pouvons distinguer deux catégories dans les sites les plus fréquentés. Tout d'abord il s'agit des sites qui contiennent plusieurs petits jeux de nature différente (par exemple, jeux d'action, d'aventure, de sport, de course, de réflexion, de stratégie etc.). Les sites le plus souvent cités par nos enquêtés étaient Jeux.fr (http://www.jeux.fr/), Jeux.com (http://www.jeux.com/) et Prizee (http://www.prizee.com/). Nous constatons que ce sont les collégiens de tous les âges qui se rendent sur ces espaces ludiques en ligne pour s'amuser et pas forcément pour s'engager dans l'activité : ils essayent plusieurs jeux, passent d'un jeu à l'autre sans obligatoirement finir une partie. Ensuite, ce sont des jeux qui demandent beaucoup plus d'investissement du côté du joueur et qui illustrent l'attachement signifiant auprès de notre public. Dans ces jeux massivement multi-joueurs les

joueurs fonctionnent à l'aide d'avatars qu'ils choisissent ou qu'ils créent eux-mêmes. Ils se distinguent d'autres jeux par le fait qu'ils représentent un espace de recherche et d'expérimentation, de nouvelles formes d'être ensemble et de production de soi. En se basant sur le genre de nos enquêtés, nous pouvons classifier ces jeux en trois groupes :

- Jeux de filles (Jeux 2 filles (http://www.jeux2filles.fr/), Oh My Dollz (http://www.ohmydollz.com/), Chapatiz (http://www.chapatiz.com/fr), Stardoll (http://www.stardoll.com/fr/), Ma bimbo (http://www.ma-bimbo.com/)).
- Jeux de garçons (World of Wordcraft (http://eu.battle.net/wow/fr/game/), Age of Empire (http://ageofempiresonline.com/fr/), Zelda (http://www.zelda-france.com/), Spore (http://www.spore.com/), Euro Truck Simulator (http://www.eurotrucksimulator.com/), Call of Duty (http://www.callofduty.com/)).
- Jeux pour publics mixtes (Wooz World (http://www.woozworld.com/), Habbo (http://www.habbo.fr/), The Sims (http://thesims.com/), Dofus (http://www.dofus.com/fr, Farmerama (http://www.farmerama.fr/)).

Selon la sociologue Sylvie Craipeau, en analysant le monde des jeux « il faudrait parler de mondes au pluriel, car les joueurs développent des pratiques diverses. Les uns vont privilégier la recherche de performance et la compétition, les autres la sociabilité et le temps passé avec des amis, d'autres enfin l'expérimentation de soi, la recherche d'identité et de reconnaissance, ou bien encore la construction d'une histoire »[693]. Les préadolescents questionnés se sont exprimés de la même manière et c'est pour cette raison que notre chapitre est organisé en présentant quatre aspects les plus signifiants de la fonction ludique d'Internet : l'attachement aux jeux, le développement de la sociabilité, la production de soi et l'acquisition d'expérience de vie dans les jeux en ligne.

3.5.1. Jouer en ligne

Pour comprendre la popularité et la passion pour les jeux en ligne chez les préadolescents nous avons discerné quelques raisons importantes. Tout d'abord, l'attachement fort des jeunes internautes aux jeux en ligne peut être expliqué par le fait que ces pratiques apaisent la tension engendrée par des rythmes et des routines quotidiens. Comme le souligne Maxime Coulombe, « la fascination pour les mondes en ligne n'est pas le fait d'une

[693] CRAIPEAU Sylvie. *La société en jeu(x). Le laboratoire social des jeux en ligne.* Paris : PUF, 2011, p. 3.

génération spontanée, elle est tramée à même une culture contemporaine complexe et contradictoire. Ces jeux fonctionnent sous le *principe de plaisir*, non seulement car ils offrent un bon moment aux joueurs, mais aussi en ce qu'ils apaisent une tension »[694]. Voici ce que nous retrouvons dans les discours des collégiens :

> *Sur Internet, je préfère les jeux. C'est pour ça dans mon image j'ai mis Zelda en gros. Quand je rentre de l'école, je suis fatigué. Et c'est souvent à ce moment là que je vais jouer à Zelda pour me détendre, pour me vider la tête.*
>
> ***Tristant, garçon, 11 ans***

Notre enquêté Tristan reconnaît que les jeux, sont son activité préférée sur Internet. Le garçon explique qu'après les cours, le jeu *Zelda* lui permet de se détendre. Après une journée longue au collège le garçon est fatigué, il s'installe devant l'écran d'ordinateur, lance le jeu et, selon son expression, « se vide la tête ». Dans ses recherches sur les jeux vidéo Raphaël Koster révèle le même constat : « Le jeu est un espace de liberté, de remise en cause des règles sociales : un espace où l'individu peut apporter à travers ses usages et ses expériences de l'objet, quelque chose d'inattendu. Il s'agit de questionner ces usages, de voir à quelles institutions ils renvoient, et auxquelles ils ne renvoient pas, créant de ce fait, l'espace vers de nouvelles normes »[695]. Selon lui, « le jeu vidéo n'apparaît pas comme une activité spécifique, mais comme un ensemble de sensations agréables, qui répondent aux sensations pénibles du contexte environnant »[696].

Dans les textes de Hovig Ter Minassian et Samuel Rufat sur les espaces et le temps des jeux vidéo nous retrouvons un passage qui décrit l'immersion dans le jeu vidéo : « Tout jeu vidéo est une invitation au voyage. Les jeux vidéo sont des univers numériques, dans lesquels les joueurs plongent, s'immergent, s'enferment parfois, pour vivre des aventures hors du temps et de l'espace du quotidien. Chercher la sortie du labyrinthe, tomber dans les oubliettes, reprendre la sauvegarde, changer de stratégie, se perdre… Autant de gestes qui semblent annuler le temps par les multiples retours en arrière et qui effacent les décisions et les actions du joueur, lui permettant d'expérimenter indéfiniment de nouveaux parcours, de nouveaux choix. Cette divergence, cette annulation, voire cette inversion du temps

[694] COULOMBE Maxime. *Le monde sans fin des jeux vidéo*. Paris : PUF, 2010, p. 17.
[695] KOSTER Raphaël. En quoi les jeux vidéo sont-ils des espaces sociaux ? In RUFAT Samuel et TER MINASSIAN Hovig (dir.). *Les jeux vidéo comme objet de recherche.* Paris : Questions Théoriques, 2011, p. 185.
[696] KOSTER Raphaël. *Op. Cit.,* p.188.

s'accompagnent du déploiement d'un espace de l'autre côté de l'écran »[697]. En discutant avec nos collégiens nous avons ressenti que certains d'entre eux sont familiers de cette sensation :

> *A : Quand je joue à Oh My Dollz je ne suis plus là, je deviens une fille, un personnage.*
> *I : Et la fille sur le jeu te ressemble ?*
> *A : Elle ne ressemble pas à moi... Des fois on peut changer la coupe des cheveux, la couleur des yeux, vêtements…*
>
> ***Aurore, fille, 11 ans***

> *Tu peux faire des jeux, tu peux à tout moment les arrêter, reprendre un peu plus tard. Une fois qu'on y est, après on y va souvent. Ça devient important.*
>
> ***Axelle, fille, 11 ans***

Notre enquêtée Aurora dit qu'en jouant à un jeu de filles « Oh My Dollz »[698] elle plonge complètement dans l'univers de la mode et de la création, elle n'est plus Aurora mais un personnage qu'elle a créé. Dans le jeu en changeant la coupe de cheveux, la couleur des yeux, des vêtements la collégienne invente une fille qui, selon Aurora, ne lui ressemble pas. Remarquons que cette activité lui permet de se distancier de sa personnalité réelle, mais seulement partiellement, car en créant un personnage notre enquêtée projette ses goûts, ses préférences, ses rêves. L'autre collégienne Axelle note aussi que l'attachement au jeu se produit dès le premier contact (« Une fois qu'on y est, après on y va souvent. Ça devient important. »). Elle mentionne aussi les avantages que représentent les jeux en ligne (« tu peux à tout moment les arrêter, reprendre un peu plus tard ») ce qui a un lien direct avec la faveur que les publics jeunes accordent à ces jeux.

Chez le public rencontré, le temps passé à jouer aux jeux en ligne est associé à la détente, au plaisir et au divertissement qu'ils obtiennent d'une façon facile et rapide :

> *I : Et si un jour Internet disparaissait ?*
> *R : Ahhh, je peux pas imaginer ça !*
> *I : Mais tes parents et tes grand parents n'avaient pas Internet.*
> *R : Oui et c'était triste, je n'aimerais pas vivre avec eux dans cette époque en tout cas.*
> *I : Pourquoi ?*
> *R : Ils savent pas s'amuser, ils savent pas aller sur l'ordinateur, jouer à des jeux, prendre le plaisir.*
> *I : Et pour toi Internet rend la vie plus gaie ?*
> *R : Oui. On peut s'amuser plus facilement.*
>
> ***Rémy, garçon, 11 ans***

---

[697] TER MINASSIAN Hovig et RUFAT Samuel. Espaces et temps des jeux vidéo. In TER MINASSIAN Hovig, RUFAT Samuel et COAVOUX Samuel. *Espaces et temps des jeux vidéo.* Paris : Questions théoriques, 2012, p. 5.

[698] Il s'agit d'un jeu de rôle ainsi qu'un site communautaire dans lequel on crée une poupée. Avec un choix de couleur de cheveux et des yeux, de maquillage, de vêtements, il devient possible de la personnaliser entièrement aux souhaits de chacune. Ensuite, il est possible d'aménager sa maison, pièce par pièce avec une grande variété de couleurs et d'objets. On peut aussi lancer une propre ligne de vêtements et le montrer aux membres de la communauté qui jouent en parallèle. Notons que chaque semaine, la « Dollz » la plus « fashion » est affichée sur la page d'accueil du site, et beaucoup de joueuses sont en concurrence dans la création des poupées de leurs rêves. « Oh My Dollz est un jeu qui ravira les filles en quête de mode et de perfection » nous retrouvons une telle description de jeu sur Internet (Disponible sur : http://www.jeuxvideo-flash.com/internet/5539-oh-my-dollz.php (Consulté le 8 février 2013)).

I : Prizee.com ? C'est quoi ?
D : C'est un jeu sur Internet.
I : Il y a beaucoup de jeux ou c'est un seul jeu ?
D : Beaucoup.
I : Comment sont ces jeux ?
D : Il y a plusieurs sortes de jeux...
J : Moi j'y vais sur les jeux logiques, par exemple sudoku, des trucs comme ça… Je réfléchis, ça m'apaise. J'y joue aussi à des jeux un peu plus dynamiques, avec des personnages. […]
D : Jeux en ligne, c'est un moyen le plus facile à se divertir.

Diane et Juliette, filles, 12 ans

Rémy témoigne qu'Internet, notamment les jeux en ligne, rend sa vie plus gaie. Le garçon ne peut pas imaginer la disparition du réseau. À son avis, l'enfance de ses parents et de ses grands parents n'avait rien à voir avec celle qu'il vit aujourd'hui. Notre enquêté ne manque pas de critiques envers la génération d'avant : « Ils savent pas s'amuser, ils savent pas aller sur l'ordinateur, jouer à des jeux, prendre le plaisir ». Selon Rémy, de nos jours, grâce à Internet il est possible de s'amuser plus facilement. Nos deux autres enquêtées, Diane et Juliette, parlent d'un site de jeux *Prizee.com* où l'abondance des jeux en ligne permet de satisfaire différentes attentes. Parfois, Juliette y joue à des jeux logiques, par exemple le *sudoku*, qui sollicitent la réflexion, et selon elle, l'apaisent. Mais il lui arrive aussi de jouer avec des personnages qui rendent le jeu plus interactif et dynamique. D'ailleurs l'interactivité est une autre raison importante que nous ajoutons à la liste des motifs qui poussent à chercher le divertissement en ligne.

Citons Benoît Virole qui souligne la différence entre le jeu vidéo et la lecture. Il relève l'importance de l'interactivité dans les pratiques ludiques en ligne : « Jouer à un jeu vidéo, c'est non seulement regarder un écran, commander un personnage et évoluer avec lui dans un monde virtuel, mais aussi résoudre un problème, traiter de l'information, prendre des décisions, rencontrer des situations nouvelles, réfléchir d'une certaine façon. À la différence de la lecture, qui stimule l'imagination mais rend impossible la modification du texte par le lecteur, les jeux vidéo imposent un imaginaire déjà là. Cependant, et il s'agit d'une de leurs caractéristiques fondamentales, ils permettent une interactivité avec le contenu ludique »[699]. Et ce n'est pas faux car dans le jeu en ligne les jeunes joueurs sont amenés à s'orienter dans des menus, à lire des messages, à taper des instructions, à déchiffrer des icônes etc. Certains d'entre eux surfent et cherchent des solutions sur les autres sites Internet, sur les forums :

Des fois sur Internet je cherche quels codes on peut mettre pour gagner de l'argent sans travailler sur Sims, soit pour déplacer un objet qui est en cours d'utilisation et des trucs comme ça... Je fais CNTR C et CNTR V...

Emma, fille, 11 ans

[699] VIROLE Benoît. *Du bon usage des jeux vidéo et autres aventures virtuelles.* Paris : Hachette Littérature, 2003, p. 11.

T : En gros, Zelda, c'est un jeu où il y a un petit bonhomme qui essaie de sauver la princesse Zelda. Et quand j'arrive pas, je regarde des solutions sur Internet. Quand je sais pas comment passer à l'autre niveau.
I : Et tu ne demandes pas aux autres ?
T : Oui, des fois à ma sœur, mon père. Mais sur Internet c'est plus facile à trouver […].

Tristan, garçon, 11 ans

Comment gagner de l'argent sans travailler ? Comment déplacer un objet ? Comment passer à un autre niveau ? Comment sauver la princesse ? Nous voyons que les jeunes internautes sont amenés à s'interroger incessamment sur les démarches qu'ils doivent effectuer pour réussir le jeu. Dans les cas où ils n'arrivent pas à trouver la solution par eux-mêmes, ils cherchent des conseils et des suggestions auprès des autres joueurs qui les affichent sur les sites ou les espaces spéciaux dédiés au jeu. Comme le remarque Benoît Virole, dans les jeux « il y a dans ce mélange étonnant de liberté, de puissance et de contraintes un monde nouveau riche d'implications profondes pour le développement des enfants et des adolescents. Par cette interactivité, les jeux vidéo sont en effet plus que de simples divertissements : ils sont les vecteurs d'une nouvelle façon de penser et de transmettre de la connaissance »[700].

Durant notre étude nous avons aussi essayé de comprendre si les jeux en ligne remplacent les jeux traditionnels ou s'ils sont plutôt complémentaires et s'ajoutent à l'univers ludique des préadolescents. Ici, reprenons les caractéristiques des jeux dégagés par Roger Caillois dans son livre « Les Jeux et les hommes »[701] : compétition (*agôn*), présence du hasard (*aléa*), imitation (*mimicry*) et fonction du vertige (*ilinx*). Ces quatre grandes fonctions ludiques sont présentes dans les jeux vidéo qui sont héritiers des jeux de balle et « s'ils ne les font pas disparaître dans les pratiques ludiques des enfants du monde, ils les complètent en s'installant à leurs côtés, parés cette fois de leur actualité technologique »[702]. Voici quelques témoignages fournis par notre public étudié :

I : Et avec des amis qui viennent parfois chez vous, vous faites quelque chose sur Internet ?
Ensemble : Non.
I : Est-ce qu'il y a des amis qui viennent chez vous ?
Ensemble: Oui oui.
I : Vous faites quoi quand ils viennent ?
M : On joue au foot !
I : Pas sur Internet ?
M : Non, en vrai !

Antoine, 12 ans, et Morgan, 13 ans, garçons

Je reste sur Internet quand il pleut beaucoup. Quand il fait beau je préfère sortir, rencontrer mes amis, jouer dehors.

Mathys, garçon, 13 ans

[700] VIROLE Benoît. *Op. Cit.*, p. 12.
[701] CAILLOIS Roger. *Les Jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Paris : Folio, 1991, p. 50-92.
[702] VIROLE Benoît. *Idem.*, p. 72.

B : Et chez des amis, on va sur Internet pour rigoler avec eux ou jouer à des jeux mais pas tout le temps. On préfère sortir, prendre l'air, faire quelque chose ensemble.
M : Aussi… Avec des amis c'est pour sortir. Franchement, je reste sur Internet quand il pleut beaucoup ou quand je suis seul. Je joue.

Bryan, 14 ans, et Mathys, 13 ans, garçons

En analysant les interviews avec les préadolescents nous constatons que les jeux en ligne s'imbriquent dans le quotidien des préadolescents. Comme nous le voyons dans leurs discours, ils y trouvent leur place et ne se substituent pas au rapport qu'ils entretiennent dans les jeux classiques en réalité. Les garçons interviewés nous disent qu'ils préfèrent jouer aux vrais jeux, comme le football mentionné par Morgan, qu'ils apprécient les sorties avec des copains et des jeux en plein air. Bryan note que chez des amis ils jouent ensemble à des jeux sur Internet mais ajoute que ce n'est pas une activité courante (« pas tout le temps »). Il accentue en ajoutant la remarque suivante : « on préfère sortir, prendre l'air, faire quelque chose ensemble ». Son ami Mathys est du même avis. Nous constatons que la présence d'amis est associée à des sorties et à des jeux plutôt classiques. C'est surtout la pluie et la solitude qui les poussent à passer le temps en jouant à des jeux en ligne.

Dans son livre *Les vrais révolutionnaires du numérique* Michel Berry et Christophe Deshayes[703] examinent la richesse des jeux et précisent qu'elle est augmentée par l'arrivée du numérique. Selon les chercheurs, les fondamentaux de jeu restent quasiment inchangés mais les conséquences habituelles se trouvent démultipliées par les technologies. « Contrairement à la télévision, il [le jeu vidéo] donne la possibilité de contrôler, d'agir, d'expérimenter. Il propose des modes d'apprentissage nouveaux, itératifs et empiriques : on circularise les problèmes, on les contourne, on les analyse… Les jeux sont construits autour de défis, de quêtes, avec une large place faite à l'expérimentation qui ouvre sans doute des voies nouvelles aux expériences pédagogiques »[704].

[703] Voici comment les chercheurs évoquent cette démultiplication :

- « l'engagement, la faculté de se « prendre au jeu » est décuplée par la 3D (représentation en trois dimensions), le réalisme des situations, notamment le caractère immersif d'un avatar représentant le joueur dans un monde cohérent, la crédibilité des situations rencontrées dans des univers persistants (ces mondes qui continuent d'évoluer même lorsqu'on ne joue pas parce que les autres continuent à jouer) ;
- le comportement personnel ou social est révélé par le caractère « massivement multijoueur » de ces jeux en ligne ;
- l'expérience acquise à l'occasion de la mise en situation (simulation, réalité virtuelle…) permet de s'améliorer et de progresser ;
- la désinhibition est d'autant plus grande que les situations sont à la fois immersives (on ne reste pas en dehors) et que les erreurs ne sont pas définitives (on ne meurt pas vraiment…) » (BERRY Michel et DESHAYES Christophe. Les vrais révolutionnaires du numérique. Paris : Éditions Autrement, 2010, 35-36 p.)

[704] BERRY Michel et DESHAYES Christophe. *Op. Cit.,* p. 42.

Maxime Coulombe écrit : « Il est toutefois une différence majeure entre le plongeon dans un univers aquatique et celui dans le monde virtuel – différence trahissant la médiation technologique. Il n'est d'immersion dans l'univers en ligne qu'à en maîtriser l'interface. On ne peut s'y perdre qu'à d'abord savoir s'y reconnaître, puis s'y mouvoir. Un *apprentissage* doit précéder cette immersion, transitant par la maîtrise de la médiation technologique, par le développement d'habitudes, puis – habitudes et expériences acquises – par l'oublie de cette médiation »[705]. Comment cet apprentissage se fait-il chez les collégiens questionnés ?

Selon Sébastien Genvo, les jeux vidéo « permettent de simuler le fonctionnement des mécanismes internes de la structure de façon logicielle : le joueur n'a plus à simuler les règles mentalement. Il n'a donc pas nécessairement besoin de prendre connaissance des règles formelles pour pouvoir faire l'expérience des mécanismes de jeu tels qu'ils ont été conçus » [706]. Le chercheur relève le fait qu'avec un ordinateur, on peut très bien jouer à un jeu d'échecs informatique, même si on ne connait pas les règles, en procédant simplement par essais et erreurs afin de comprendre le fonctionnement du jeu. Dans les discours des collégiens nous retrouvons les mêmes remarques :

> *I : Je vois Free rider. C'est quoi ça ?*
> *P : C'est un jeu. Tu traces ou tu choisis un circuit et puis tu as un vélo, une trottinette ou un scat et tu dois passer ce circuit.*
> *I : Et c'est dur d'apprendre à jouer à ce jeu ? Vous lisez des règles du jeu ?*
> *P : Ah non. On clique, on essaie plusieurs touches et après c'est facile.*
>
> ***Paul, garçon, 13 ans***

Les préadolescents lisent rarement les règles du jeu sur Internet. C'est en essayant plusieurs touches de clavier, en cliquant sur les différents éléments apparus sur l'écran qu'ils apprennent à jouer à des jeux en ligne. Nous prétendons que c'est une raison importante qui suscite un grand intérêt pour les jeux numériques chez les publics jeunes. Leur aisance dans les jeux en ligne s'explique par la façon commode dont ils les découvrent et les exercent sans avoir peur de perdre, de ne pas réussir, de se tromper. Michel Berry et Christophe Deshayes notent que la nature des jeux vidéo repose sur deux moteurs[707] : *expérience existentielle* (il s'agit de se projeter dans son avatar à l'écran, alors qu'au cinéma, c'était différent car il fallait s'identifier à un personnage, dans le jeu vidéo l'avatar devient le réceptacle du joueur, de ses fantasmes et de ses envies) et *recherche d'un plaisir de virtuosité* (ce plaisir est lié à l'accélération du temps propre aux nouvelles générations : si en vrai on prend plusieurs années pour apprendre à jouer du piano ou à skier, dans un jeu vidéo il nous faut moins de

[705] COULOMBE Maxime. *Op. Cit.*, p. 51.
[706] GENVO Sébastien. *Le jeu à son ère numérique : Comprendre et analyser les jeux vidéo.* Paris : L'Harmattan, 2009, p. 134.
[707] BERRY Michel et DESHAYES Christophe. *Op. Cit.*, p. 43-44.

temps pour apprendre à composer de la musique ou à sentir la sensation de vitesse, bien sûr différente mais semblable). Attirés par ces deux « moteurs » les préadolescents deviennent des visiteurs réguliers des sites de jeux en ligne. Certains d'entre eux mentionnent qu'Internet ne leur sert qu'à télécharger des jeux :

I : Hugues, est-ce qu'Internet est important pour toi ?
H : Non, pas spécialement.
I : Pourquoi ? Tu n'y vas pas souvent ?
H : C'est pas Internet qui m'intéresse. Ce sont les jeux que j'installe d'Internet sur mon ordinateur. Après Internet c'est secondaire.

Hugues, garçon, 11 ans

Moi, je vais sur Internet, je tape « jeux de stratégie » mais ça beugue... Je préfère les télécharger, les avoir dans mon ordi et jouer comme ça... Sans aller sur Internet.

Jean, garçon, 11 ans

La lenteur au moment du téléchargement des jeux en ligne est mentionnée par nos enquêtés. Pour Hugues et Jean, c'est un vrai désavantage des jeux en ligne. Quand c'est le cas, les garçons préfèrent les télécharger et les installer dans leurs ordinateurs. L'expression d'Hugues nous permet de nous rendre compte du rôle que les jeux jouent dans sa vie. A côté des jeux vidéo Internet devient « secondaire » et inintéressant.

En analysant les discours des préadolescents sur les jeux en ligne nous avons vite remarqué qu'en parallèle avec la fonction ludique, la nature des jeux auxquels ils jouent sur Internet provoque l'apparition et le déploiement d'autres fonctions. C'est ce que Raphaël Koster dévoile de la manière suivante : « Considérer le jeu vidéo comme un dispositif technique permet d'entrevoir la marge de manœuvre du joueur de jeu vidéo, d'étudier à la fois ses possibilités et ses limites, comme on le ferait pour un outil de bricolage, qui a une quantité finie des fonctionnalités. Mais on peut aller plus loin et dépasser les questions de configuration et de fonction. Le jeu vidéo n'est pas seulement un dispositif, c'est aussi un produit aux enjeux économiques, politiques, sociaux multiples »[708]. C'est pour cette raison que dans le sous-chapitre suivant nous allons nous attacher à évoquer les enjeux sociaux souvent mentionnés par les jeunes joueurs.

3.5.2. Sociabilité à travers le jeu

Les chercheurs qui étudient les jeux vidéos ont très tôt remarqué leur côté socialisant. Raphaël Koster distingue deux apports de première importance des jeux électroniques : « un changement de comportement collectif davantage tourné vers le collaboratif, et la capacité à

[708] KOSTER Raphaël. *Idem*., p.183.

faire comprendre les environnements complexes qui caractérisent nos sociétés sans recourir automatiquement à l'abstraction »[709]. L'apparition des jeux en ligne massivement multijoueurs (MMORPG) a fortifié l'idée de socialisation à travers le jeu : on a remarqué que le plaisir de socialiser et celui de jouer se rejoignent, ce qui explique le grand intérêt et l'attachement à ces usages d'Internet. Michel Berry et Christophe Deshayes prétendent que le jeu, et notamment le MMORPG, pourrait constituer un important facteur de transformation de la société. Selon eux, « l'émergence d'une société plus collaborative – ce qui ne signifie pas forcément moins individualiste – nécessite des moyens puissants d'éducation et de transformation des comportements »[710].

Les discours des jeunes internautes nous permettent de questionner les normes et les valeurs sociales qui naissent de ces pratiques ludiques en ligne. Nous observons que la socialisation se développe à deux niveaux : au moment du jeu sur Internet dans la réalité et en jouant en ligne dans le jeu. Voyons de plus près quelques cas concrets fournis par notre public.

Sociabilité autour du jeu

Le jeu favorise les échanges. Parfois les préadolescents se réunissent chez l'un ou l'autre, et jouent côte à côte. Citons encore Maxime Coulombe qui prétend que dans ces cas là, le jeu lui-même, plutôt qu'une fin, devient un moyen de l'être-ensemble : « Recréant une ambiance proche de celle des jeux de rôle traditionnels où les participants se rencontrent chez l'un d'eux pour passer la nuit à jouer, la proximité physique leur permet de discuter de stratégie à haute voix, de se taquiner, saturant, du coup, le sous-sol ou la chambre d'une ambiance à la fois tendue et festive »[711]. Notre enquêté Thomas décrit tout à fait ce genre de situation :

> *I : C'est un jeu « Free rider » ?*
> *P : Oui, tu traces un circuit et puis tu as un vélo, une trottinette ou un scat. […] Tu peux aussi fabriquer toi-même des circuits.*
> *T : En fait on choisit un circuit, on fait copier et après on va dans la page et après on va sur le fichier on fait coller et voila ! […]*
> *I : Tu as créé beaucoup de circuits dans ce jeu ?*
> *P : 10.*
> *T : Tu me diras !*
> *P : Oui. Mais ils ne sont pas génial génial génial.*
> *T : Après moi j'aime bien quand ce sont mes amis qui les créent... Quand ils viennent chez moi, ils font les circuits. Pendant ce moment, je fais autre chose et après je joue... On rigole ensemble. C'est plus intéressant que les circuits déjà existants !*
>
> ***Thomas, Paul, garçons, 13 ans***

[709] BERRY Michel et DESHAYES Christophe. *Idem.*, p. 34.
[710] BERRY Michel et DESHAYES Christophe. *Idem.*, p. 36.
[711] COULOMBE Maxime. *Idem.*, p. 127.

Selon Thomas, les circuits inventés par ses amis dans le jeu « Free rider » sont plus intéressants que ceux qui existent et qui sont proposés sur le site du jeu. Nous découvrons que quand ses copains viennent chez lui ils jouent à des jeux en ligne. Ils s'amusent à créer des circuits l'un pour l'autre. Thomas ajoute « On rigole ensemble » ce qui permet de nous rendre compte que ces moments devant l'écran avec des amis qui entourent, commentent, conseillent et rient sont des moments pleins de joie et de plaisir.

La sociabilité se cristallise durant les conversations qui se font quand les préadolescents se rencontrent chez eux, en weekend ou dans les couloirs du collège. Les collégiens discutent de ces jeux, de leurs parties jouées en ligne, de leurs futures quêtes. Ces conversations où ils abordent la manière de réaliser des aventures où de progresser dans le jeu créent et renforcent la complicité :

V : C'est Emma qui m'a fait découvrir Haboo.
E : Et c'est elle qui m'a fait découvrir Chabatys.

Valériane, Emma, filles, 11 ans

C'est une simulation de jeu de foot. Des matchs, des coupes... On peut avoir une équipe, des joueurs... Des fois sur Internet on peut tomber sur la pub de ce jeu... On n'a pas besoin d'Internet... Je tape sur Google le titre et souvent il y a les notes, les gens mettent des notes donc je vois ces notes et des avis s'il aime le jeu... Parfois je demande à mes amis, on échange.

Pablo, garçon, 12 ans

Dans ces citations nous constatons que pour Valériane, Emma et Pablo, ce sont les amis qui restent les références essentielles : leurs avis et leurs conseils comptent beaucoup. C'est grâce à eux que ces collégiens découvrent les jeux, se renseignent sur les nouveautés. Nous découvrons que ces activités concernent aussi les membres de la famille :

Je joue à des petits jeux sur les différents sites. J'ai mon compte, il y a plein de jeux... C'est gratuit ! On peut jouer avec d' autres personnes et s'affronter un peu… Parfois j'y vais avec mon frère, on s'amuse ensemble.

Rui, garçon, 14 ans

E : Après là, c'est Tetris, j'y jouais aussi beaucoup avec mon papa quand j'étais plus petite.
I : Et tu y jouais sur Internet ?
E : Oui parce qu'à l'époque quand il y avait pas beaucoup de choses sur Internet, c'était le jeu qui marchait bien. Et parfois c'est moi qui gagnais le jeu.

Emma-Aimée, fille, 12 ans

Notre enquêté Rui raconte que parfois il joue avec son frère. L'autre collégienne Emma-Aimée nous explique qu'auparavant quand elle était petite elle allait sur Internet avec son père et ils jouaient ensemble à un jeu : « Tetris ». Ces citations dévoilent le fait que le jeu au sein d'une famille est source de nombreux sentiments gratifiants. L'exemple d'Emma-Aimée montre que certains parents s'adaptent aux préférences de leurs enfants. Ces moments apportent non seulement de la joie aux parents, du plaisir, mais aussi un sentiment de proximité avec leurs enfants. Nous pouvons ajouter que c'est également une occasion

privilégiée pour apprendre à mieux connaître ces « enfants numériques ». Pour les adultes, jouer avec leurs enfants est aussi un moyen de quitter leur rôle habituel de parent : d'être différent de d'habitude et même d'être à nouveau un peu un enfant.

Les activités ludiques numériques à plusieurs s'ajoutent aux loisirs des préadolescents. Avec l'arrivée des nouveaux espaces de jeu en ligne, les activités ludiques acquièrent un nouvel élan : les collégiens se rencontrent pour jouer ensemble devant l'écran d'ordinateur, ils partagent de nouvelles informations, des liens vers les forums de joueurs, ils discutent de leurs aventures en ligne. Cette sociabilité est marquée par le désir de transmettre aux autres les connaissances acquises dans le jeu ainsi que par l'envie d'apprendre comment l'autre a franchi les étapes pour avancer et progresser dans les aventures proposées. Nous voyons que ces jeux sont capables d'attirer l'attention des parents, de rassembler les membres de la famille autour d'un écran, et permettent de tester ensemble les différents scénarios de jeu proposés par les concepteurs. Dans ces cas-là, le jeu devient soit un moyen de retrouver la complicité, un moment de partage qui réunit parents et enfants, soit une occasion de disputes, comme par exemple lorsque la fratrie n'arrive pas partager le poste d'ordinateur, ou entre les parents et leurs enfants, préadolescents conflictuels.

Socialisation dans le jeu

Dans leur livre *Les Enfants puce. Comment Internet et les jeux vidéo fabriquent les adultes de demain* (2003) Christine Kerdellant et Gabriel Grésillon remarquent qu'à l'ère du numérique l'équation *jeux vidéo = repli sur soi* reste toujours à établir. Selon les auteurs, la question est devenue encore plus pressante depuis le développement du web, car les usages qu'il engendre sont des comportements essentiellement solitaires même s'ils relient des milliers d'être humains entre eux. Dans leur livre écrit il y a dix ans, les chercheurs se demandaient : « les mutations technologiques de ces dernières années risquent-elles d'isoler de plus en plus les enfants ? Comment apprendront-ils, désormais, à rencontrer les autres, à se frotter à la réalité des relations humaines ? Est-ce encore une société que nous construisons, ou faut-il se résoudre à parler d'une somme d'individus insérés (ou perdus) dans des relations sociales factices ? »[712]. Quand aujourd'hui nous interrogeons les préadolescents sur la fonction ludique d'Internet nous constatons que plusieurs jeux en ligne sont créés à base de communication et que les enfants y viennent non seulement pour jouer mais aussi pour se faire des connaissances, discuter, partager. Quel type d'échanges y établissent-ils ?

[712] KERDELLANT Christine et GRÉSILLON Gabriel. *Les Enfants puce. Comment Internet et les jeux vidéo fabriquent les adultes de demain.* Paris : Denoël, 2003, p. 28.

Il est aisé de remarquer que le jeu est un facilitateur de relations. Depuis toujours, il a eu cette fonction de rassemblement et d'échange, d'observation et d'apprentissage. Internet donne aujourd'hui au jeu une capacité qui lui manquait encore, il s'agit de la possibilité de jouer à distance, sans contact réel, désignée par Sylvie Craipeau[713] comme la possibilité de « jouer ensemble séparément ».

A : Ce jeu[714], c'est comme Facebook mais sans photos. Tu as ton personnage et tu joues, tu parles.
I : Quand tu y vas tu joues toujours avec le même personnage ?
A : Oui, on a notre mot de passe, on se connecte et j'ai 22 amis...
I : Donc, tu joues et tu parles ?
A : Oui oui.
I : Et tu connais toutes les personnes dans ce jeu ?
A : Oui. Il y a juste une personne que je connais depuis longtemps dessus mais je l'ai jamais rencontré, ça reste virtuel...
I : Et vous ne voulez pas vous rencontrer en réalité ?
A : Non, parce qu'il se trouve à l'opposé, de l'autre côté de la France.

Aurélien, garçon, 13 ans

Quand Aurélien parle de « Habbo Hotel », la première remarque qu'il fait est la ressemblance entre ce jeu et le site du réseau social *Facebook*. En analysant la nature des jeux cités par les collégiens nous pouvons considérer un jeu comme une médiation sociale, un moyen d'entrer en relation avec d'autres personnes. Ces espaces permettent aux jeunes internautes de discuter sur des canaux de conversation intégrés dans le jeu, de faire des connaissances, de s'organiser pour jouer ensemble en même temps.

Dans ses recherches Maxime Coulombe s'intéresse au jeu « World of Warcraft » (WoW) et note que c'est un univers partagé : « Le sujet y rencontre d'autres individus, eux-mêmes drapés d'une identité virtuelle. Naissent de ces rencontres de nouvelles formes de socialisation fondées peut-être moins sur la présence de l'autre que, précisément, sur son absence. Ces socialisations paradoxales, équivoques et parfois même fantasmatiques, se font pourtant le terreau d'une nouvelle communauté élective : la communauté des joueurs. Communauté de passion, elle prolonge l'expérience du jeu en l'extirpant du simple soliloque entre le joueur et son ordinateur. Elle donne une *réalité* à l'expérience du jeu »[715]. Dans le cas des préadolescents, ces nouvelles communautés numériques basées sur les goûts et les sensibilités partagés restent virtuelles car, comme nous le dit Aurélien, souvent c'est la distance qui empêche de se rencontrer (« parce qu'il se trouve à l'opposé, de l'autre côté de la France »). Au fil de la fréquentation de ces sites se crée une reconnaissance et des amitiés qui

[713] CRAIPEAU Sylvie. *La société en jeu(x). Le laboratoire social des jeux en ligne*. Paris : PUF, 2011, 208 p.
[714] Il s'agit d'un jeu et d'un réseau social en ligne *Habbo Hotel* prévu pour les adolescents à partir de 13 ans et plus où à travers un avatar (qu'ils peuvent modifier à tout moment) ils ont la possibilité non seulement de jouer (créer des appartements, jouer à des petits jeux à deux ou à plusieurs) mais aussi de créer des groupes, d'accéder à des forums, de discuter. Le jeu disponible sur : http://www.habbo.fr/ (Consulté le 3 décembre 2012).
[715] COULOMBE Maxime. *Op. Cit.*, p. 86.

occupent une place importante dans la vie des jeunes joueurs. Elles donnent valeur et crédibilité à leur passion. Les rendez-vous se fixent, des aventuriers développent une certaine complicité, se retrouvent en ligne les mêmes jours, les mêmes heures pour prolonger l'expérience d'hier dans celle d'aujourd'hui.

Au départ j'ai joué à des jeux. Après je me suis tourné vers la console et petit à petit je suis retourné vers l'ordinateur car il y a des jeux en ligne qu'on fait avec des copains, on se connecte en même temps, on joue.

Mathys, garçon, 13 ans

Dans ces espaces les discussions tournent autour du jeu mais elles peuvent aussi s'étendre à différents sujets. Les joueurs parlent d'eux, de leur journée, de leur quotidien :

I : Et quand tu parles avec cet ami que tu connais depuis longtemps, vous parlez de quoi ?
A : On parle du jeu mais aussi on se dit comment s'est passée la journée, si on a eu des mauvaises et des bonnes notes, tout ça… un peu la vie !

Aurélien, garçon, 13 ans

Les jeunes joueurs baignent dans le tissu social spécifique composés d'inconnus. Si la plupart des collégiens disent que les amitiés dans le jeu se nouent autour de la passion du jeu, voici par contre deux exemples fournis par notre public qui témoignent de la nature dangereuse de ce genre d'usages :

V : Sur le jeu Habbo, on parle et on joue au même temps. C'est un petit personnage que tu habilles et tu parles aux autres gens...
E : Tu as une petite maison.
I : Et vous parlez à des gens que vous connaissez ?
Ensemble : Oui. A des gens qu'on connait et qu'on connait pas.
E : On parle du jeu.
I : Et sur vous ?
V : On dit « salut, ca va ? ».
E : « T'as quel âge? ». Après on dit : « On va à l'hôpital ».
V : « Dans un café ».
I : Et donc vous ne continuez pas à parler à ces personnes... Vous ne les voyez pas en réalité ?
Ensemble : Non.
E : Il y a des gens qui disent des trucs mais c'est sûr qu'on va pas les accepter...
I : Ils disent quoi ?
V : Des fois ils demandent un numéro de téléphone.
E : Ils disent : « T'habites où ? » et tout ça... Ils disent n'importe quoi.
I : Et vous ?
E : Moi, je réagis pas, je pense « ça va pas la tête ? ».
V : Moi aussi.
I : Et il y a des personnes que vous connaissez depuis un mois sur le site et chaque fois quand vous y êtes vous les retrouvez ?
V : Oui.
I : Et vous connaissez beaucoup sur cette personne ?
V : Oui, s'il a dit la vérité.
E : De toute façon, nos parents n'accepteront pas ça.
V : Oui.
E : En fait, Habbo permet de parler parce que moi, j'étais trop sur mon téléphone portable, ma mère à dit de l'éteindre à 19h30 donc... je vais sur Habbo pour parler avec mes amis.

Valériane, Emma, filles, 11 ans

L : C'est un jeu où tu parles avec des gens. C'est un peu comme la vraie vie dedans. Tu crée un personnage.
I : De quoi vous parlez ?

L : C'est comme un tchat.
T : J'aime pas trop ça, au moment quand il y a trop de monde... C'est un jeu mais qui n'est pas trop un jeu. On parle.
L : C'est comme Facebook ! […]
I : Il y a des gens plus âgés là-bas ?
T : Oui, qui sont par exemple à Lille et on peut parler.
L : J'ai rencontré une personne de Bretagne qui avait 75 ans.
I : Et vous avez parlez de quoi ?
L : On parle de n'importe quoi… Salut, d'où je viens... Ça ne dure pas longtemps. […] Des fois sur Bobba World il y a des messages insultants.

Tristan et Lucas, garçons, 11 ans

I : Là… c'est un jeu ?
D : Oui, je l'aime bien, on peut commencer à parler dessus et devenir un peu des amis... Ce qui est bien c'est qu'on ne peut pas envoyer des photos. On se parle un peu et c'est tout.

Daisy, fille, 14 ans

Les préadolescents nous dévoilent le côté périlleux des jeux en ligne : ils notent que parfois les joueurs cherchent à avoir leur téléphone, leur adresse, qu'ils envoient des messages insultants. Tristan mentionne le cas où il a parlé à une personne âgée de 75 ans. Les collégiens reconnaissent que ces échanges se produisent dans le jeu mais tout de suite ils ajoutent : « Moi, je réagis pas, je pense « ça va pas la tête ? » ; « Il y a des gens qui disent des trucs mais c'est sûr qu'on va pas les accepter... ». Questionnés sur l'envie de rencontrer des amis virtuels, les préadolescents ajoutent : « De toute façon, nos parents n'accepteront pas ça ». Les collégiens sont conscients du fait que ces amitiés peuvent être dangereuses et se réjouissent que dans les sites de jeux communautaires il ne soit pas possible de faire circuler des photos.

Quant au contenu des échanges dans les jeux en ligne nous pouvons constater que les discussions ne durent pas longtemps. Sur ce point, Raphaël Koster écrit : « Les sensations du jeu vidéo influent en ce sens sur les modes de sociabilité, même lorsque ces sociabilités se veulent détachées des enjeux de la partie. Tout se passe comme si ce qui importait n'était pas de prendre le temps de connaître l'autre, dans un long processus de reconnaissance sociale, mais plutôt de jouir intensément de la seule mise en contact avec l'autre, comme de l'ouverture vers un possible jamais tout à fait atteint, mais toujours sensiblement accessible »[716]. Nos enquêtés éprouvent ce constat (« On se parle un peu et c'est tout », « Ça ne dure pas longtemps »). Emma explique que les espaces de jeu en ligne servent pour discuter avec des amis que les préadolescents connaissent déjà bien. Dans certains cas c'est une solution d'excellence pour discuter avec des copains quand les autres moyens sont interdits (téléphone) ou impossibles (rencontres le soir).

[716] KOSTER Raphaël. En quoi les jeux vidéo sont-ils des espaces sociaux ? In RUFAT Samuel et TER MINASSIAN Hovig (dir.). *Les jeux vidéos comme objet de recherche.* Paris : Questions Théoriques, 2011, p. 189.

Dans ses recherches Sylvie Craipeau reprend Norbert Elias qui prétend que « le processus de jeu est une configuration mouvante d'êtres humains dont les actions et les expériences s'entrecroisent sans cesse, un processus social en miniature »[717]. Même si les jeux en ligne peuvent se jouer en solitaire, la plupart d'entre eux s'appuie sur une certaine forme de sociabilité. Les résultats de notre étude montrent que les jeunes internautes dans les espaces ludiques font des rencontres, parlent des jeux et d'eux-mêmes, jouent ensemble. La sociabilité se crée aussi autour de ces jeux : les préadolescents racontent qu'ils les pratiquent en famille et entre amis, qu'ils discutent et découvrent les jeux dans un processus de communication avec les autres.

3.5.3. Production de soi dans le jeu

Le jeu occupe une place importante et contribue à la formation de la personnalité sociale. Dans les jeux en ligne (jeux massivement multi-joueurs) mentionnés par les collégiens rencontrés les joueurs se créent des personnages. Ils s'incarnent dans leurs avatars qui témoignent de l'envahissement du domaine du jeu par la performance. L'avatar devient un moyen d'exploration identitaire. Comme le remarque Sylvie Craipeau, les jeux en ligne d'aujourd'hui proposent de multiples trajectoires dans lesquelles l'avatar du joueur peut « expérimenter ses choix et progresser en accédant à chaque niveau supérieur, en augmentant ses capacités, en accédant à son pouvoir d'exploration d'espaces différents dans le jeu »[718]. Le jeu devient un espace d'expérimentation de l'autonomie, des possibilités de parcours dans un espace social égalitaire et en même temps concurrentiel. C'est aussi un lieu de socialisation et c'est pour cette raison que l'exposition de soi à travers les avatars dans le jeu est une dimension majeure des jeux en ligne. La combinaison, la superposition, la compétition de différents désirs des joueurs et de savoirs donnent naissance à des personnages uniques.

L'univers des jeux en ligne permet d'expérimenter des identités fictives et rêvées. Voici ce que nous ont dit les jeunes internautes :

> *D : On se crée un personnage, on leur met un nom.*
> *I : C'est quoi ton nom ?*
> *D : Je crois que c'est Bimbouda, un truc comme ça. Et celui de mon frère c'est Perce. Son vrai nom est Perceval mais il a raccourci. En fait, ils nous demandent de créer un personnage, il y a des personnages garçons et des personnages filles. Et après dans les filles on en choisit une. Au début la mienne était en bleu...*
> *I : Tu choisis la fille qui te ressemble un peu ?*

[717] ELIAS Norbert et DUNNING Eric. *Sport et Civilisation : La violence maîtrisée*. Paris : Fayard, 1994, p. 62.
[718] CRAIPEAU Sylvie. *Op. Cit.*, p. 85.

D : Non. On choisit le personnage dans les filles… la plus belle ! Et chez les garçons on prend le plus fort ! Pour faire peur.

Daisy, fille, 14 ans

Quant aux personnages des jeux vidéo, Maxime Coulombe écrit : « Le sujet recentrera son attention sur cette figure idéale à laquelle s'identifier et sur laquelle il pourra quotidiennement travailler comme on cultive son jardin. Cette version grandiose de soi, on l'aura reconnue, est l'avatar. Être extraordinaire de force, de beauté, de magie, de combativité, de résistance, héros adulé, il permet enfin au sujet d'exceller, d'être respecté, admiré »[719]. Notre enquêtée Daisy s'exprime aussi sur ce sujet et note que les filles ont tendance à choisir la plus belle et les garçons le plus fort parmi les personnages proposés.

Nick Yee, chercheur qui travaille au Laboratoire sur l'interaction entre humain et virtuel à l'Université de Stanford (Virtual Human Interaction Laboratory, VHIL[720]), fait une liaison entre l'avatar et la confiance du joueur, reprise par Sussan Rémi dans le livre *Demain, les mondes virtuels* : « Créez un avatar attrayant, et vous aurez une confiance accrue en vous-même. La preuve, lors d'une négociation, vous pourrez proposer des transactions qui vous seront injustement avantageuses. Si votre avatar est trop petit, vous aurez tendance à vous faire « arnaquer », à accepter des propositions qui vous seront désavantageuses »[721]. Poussés par cette contrainte et le désir d'être le meilleur, le joueur est amené à perfectionner son avatar incessamment.

Les chercheurs du VHIL ont découvert aussi que les gens préfèrent que les avatars leurs ressemblent mais les préadolescents rencontrés révèlent le contraire :

I : Tu essaies de créer un personnage qui te ressemble ?
L : Pas forcément... Un peu mais pas trop. C'est marrant car on peut faire le maquillage, la coiffure...

Laura, fille, 14 ans

I : Est-ce que ce personnage c'est un peu ton idéal ?
M : Oui, c'est un peu comme on veut être.
In : Moi, par exemple, je me trouve moche.
I : En réalité ?
In : Oui
I : Et sur le jeu tu crée une fille qui est belle.
In : Oui, un peu comme un mannequin.

Inès, 11 ans, et Mélanie, 12 ans, filles

I : Tu crée une fille qui ressemble à toi ?
C : Non, pas forcément. Une fille qui est jolie. Je veux pas qu'elle ressemble à moi.

Clotilde, fille, 11 ans

I : Et vous cherchez et portez les mêmes vêtements que vous choisissez pour vos personnages ?
E : Non, parce que des fois c'est pas pour notre âge. Mini jupes, certains manteaux... A mon avis, ce qui nous intéresse, c'est d'avoir plein de bijoux...

[719] COULOMBE Maxime. *Idem.*, p. 71.
[720] Le site de laboratoire disponible sur : http://vhil.stanford.edu/ (Consulté le 19 décembre 2012).
[721] SUSSAN Rémi. *Idem*., p. 59.

V : Oui... Et les vernis.
E : Ma mère ne veut pas que je mette mon vernis parce qu'il est foncé.

Valériane, Emma, filles, 11 ans

Nous venons de citer les préadolescentes. Et quels avis sur ce sujet expriment les garçons rencontrés durant notre étude ?

I : Et comment est ton personnage ?
G : Je crée un personnage avec une grande coiffure, des lunettes et une veste noire, un pantalon avec deux poches marqué « Adidas » dessus et des chaussures de sport.

Guillaume, garçon, 11 ans

I : Tu as créé un personnage ?
L : Oui.
I : Il est comment ?
L : J'ai créé un bon !
I : Comment sont vos avatars sur les jeux ?
L : Je fais la classe.
T : Moi aussi. Avec des trucs à la mode.

Tristan et Lucas, garçons, 11 ans

« Si le sujet possède une image de soi idéalisée qui participe à sa construction tant morale qu'interpersonnelle, si le sujet tend à vouloir s'en approcher, l'avatar s'offre comme un moyen de lui donner forme, de la concrétiser »[722]. Les extraits cités témoignent que dans les jeux en ligne les préadolescents choisissent les avatars qui ne leurs ressemblent pas : « c'est un peu comme on veut être », « un peu comme un mannequin », « une fille qui est jolie », « je fais la classe », « avec des trucs à la mode ». Les collégiens mentionnent la possibilité de se maquiller, de choisir sa coiffure préférée, les vêtements et les accessoires à la mode. Emma précise que dans le jeu il est possible de choisir les vêtements que les préadolescents ne portent pas (mini jupes), de colorer les ongles des personnages alors qu'en réalité c'est interdit par les parents. Cette dissimulation est une modélisation virtuelle de soi. Les joueurs se distancie de leurs corps et de leurs apparence réelle et se créent une façade qui permet de nouer plus facilement les contacts et de progresser dans le jeu. Les avatars beaux et attirants augmentent la confiance en soi des jeunes internautes, ils jouent le rôle de masque qui protège mais aussi qui permet de se montrer comme on veut, d'exposer une partie de soi, ou de ce que l'on voudrait être.

Ajoutons que la création des personnages dans les jeux en ligne est limitée par la compétition. Le *plaisir de virtuosité* est stimulé par le désir d'acquérir des objets virtuels, des points d'expérience, ou autres valeurs du jeu, lorsque le joueur parvient à mener à bien les enjeux de la partie. Les joueurs gagnent des points d'expérience à chaque quête réussie qui montre leur niveau d'expérience et indique la progression dans le jeu. Suite à des réussites les joueurs obtiennent des bonus qui leur permettent d'améliorer leur avatar. Il s'agit de la

[722] COULOMBE Maxime. *Idem.*, p. 85.

« construction narrative des personnages »[723] qui garantit à leurs propriétaires une sphère protégée dans laquelle ils ont le sentiment de progresser. Dans ces jeux en ligne il est possible d'améliorer son avatar momentanément en achetant des bonus. Voyons quelques extraits des interviews avec les collégiens :

I : Comment est ton avatar ?
D : Il me ressemble pas du tout ! Parce qu'après... Et quand les garçons y jouent ils préfèrent avoir un look. Et mon avatar... C'est une fille ! Belle ! Comme vous ! Mais je la change souvent... Je veux toujours être la plus belle. On peut acheter des crédits... Mais ma mère ne veut pas. J'ai une amie, elle me donne des trucs. Elle télécharge des trucs sur l'iPhone de sa tante. Ça dépend des parents. Ma mère ne veut pas gaspiller pour ça, gaspiller l'argent pour les trucs virtuels !
I : Et toi, tu voudrais bien ?
D : Oui, je voudrais bien avoir des trucs. Je suis sans look. Je voudrais bien avoir le look HBVIP ou Habbo VIP. C'est avec un abonnement. On peut acheter 9 crédits à 2,5 euros.

Dona, fille, 11 ans

I : StarDoll ?
E : On peut habiller des stars, chanteuses, actrices...
V : Ici, aussi il faut payer pour avoir certains trucs. Il faut payer pour pouvoir être superstar… et si tu n'es pas superstar, on peut pas avoir tout ce qu'on veut.
I : C'est comme Haboo.
V : On peut pas parler... Tu peux seulement laisser des commentaires sur les chambres des autres.
I : Et vous êtes quels stars ?
V : On est simple personnage.
E : Si on n'est pas inscrite, on habille juste des filles... J'aime bien habiller...
V : Aussi on peut faire nos t-shirts, sauf que les superstars peuvent les vendre et pas nous […].
E : Et sur des jeux comme ça... Si on veut avoir certaines coiffures et vêtements, il faut être VIP. Il faut avoir du crédit et pour ça il faut payer... Il y a une coiffure que je voudrais bien mais je peux pas l'avoir...
V : Moi aussi...
I : Et c'est cher ?
V : Non, sur Haboo c'est pas cher.
E : Ca va, sur Haboo. Ils ont fait une promotion. Pour 10 crédits, c'est 5 euros.
I : Ça vous a arrivé d'acheter des crédits ?
V : Non, les parents ne veulent pas !
E : J'ai eu 5 crédits parce qu'on m'a donné.
V : Comment ?
E : Je triche. Par exemple, tu dis à un gars « Tu veux sortir avec moi ? », et lui dit « Oui » et après il te donne des crédits et ça fait comme un cadeau... Voilà...

Valériane et Emma, filles, 11 ans

Dona est franche et nous dévoile son désir d'être la plus belle, d'être différente à chaque fois quand elle se connecte sur le jeu « Habbo Hotel ». La préadolescente est triste de ne pas pouvoir perfectionner son avatar en achetant des crédits. Sa maman n'est pas du même avis qu'elle. Selon l'expression de la collégienne, elle n'aime pas « gaspiller l'argent pour les trucs virtuels ». Déçue par cette attitude, Dona fournit l'exemple d'une copine qui améliore son personnage avec des crédits achetés par sa tante. Cette copine partage les bonus avec notre enquêtée ce qui lui permet d'avoir un avatar plus attrayant mais pas autant qu'elle le voudrait : « Je voudrais bien avoir le look HBVIP ou Habbo VIP. C'est avec un abonnement ». Durant notre interview Dona constate : « Ça dépend des parents ». Valériane

[723] COULOMBE Maxime. *Idem*., p. 92-93.

et Emma parlent d'un jeu « StarDoll » où le principe est le même : pour devenir une superstar et pouvoir accéder à toutes les fonctionnalités du jeu il faut payer. Même si les préadolescents semblaient être attirés par le jeu (« On peut habiller des stars, chanteuses, actrices », « J'aime bien habiller ») la façon d'énumérer les actions qui ne sont pas accessibles (« on peut pas avoir tout ce qu'on veut », « on peut pas parler », « que les superstars peuvent les vendre et pas nous ») nous font comprendre que ce fonctionnement par l'acquisition de bonus payants est décevant parce qu'on pousse le joueur à être encore plus beau, encore plus fascinant mais au final il est frustré car il doit s'adresser aux adultes ayant le pouvoir d'achat mais aussi une opinion défavorable aux jeux payants (« les parents ne veulent pas ! »). Mais il existe d'autres moyens d'acquérir ces crédits. Emma décrit sa stratégie basée sur la tricherie qui nous indique comment les préadolescents cherchent d'autres solutions pour pouvoir perfectionner leurs avatars.

La création des personnages dans le jeu permet aussi de réaliser les rêveries des préadolescents. Les mêmes enquêtées, Valériane et Emma, nous ont raconté que dans un jeu « Habbo Hotel » leurs avatars sont identiques :

> *V : On est des filles, et toutes les deux on est habillées pareil.*
> *E : On dit qu'on est sœurs jumelles sauf qu'elle est blonde et moi, je suis châtain. […]*
> *E : On a décidé d'être jumelles, donc on change plus maintenant... Sinon on change mais on dit que l'autre doit faire la même chose.*
> *I : Et comment vous avez eu cette idée d'être jumelles ?*
> *E : On se connait depuis la maternelle, on est des bonnes amies... On était les deux dans mon appart et j'ai demandé... et on s'est mis d'accord.*
> *I : Et ça fait longtemps ?*
> *E : Plus d'un mois.*
>
> ***Valériane et Emma, filles, 11 ans***

Cet exemple de deux bonnes copines qui se connaissent depuis la maternelle nous apprend que par la création de personnages presque identiques les préadolescentes incarnent leur désir d'être jumelles. Nous voyons là que le jeu en ligne a la capacité de rapprocher encore plus les meilleures amies en leur permettant de tenter ce qui n'est pas possible en réalité (« toutes les deux on est habillé pareil », « on change mais on dit que l'autre doit faire la même chose »). Comme l'annonce Sussan Rémi, « la réalité virtuelle tient à un principe unique : le monde réel n'est pas assez souple pour se plier à notre volonté. C'est pourquoi il est nécessaire d'en créer un double, derrière l'écran »[724]. Le cas cité témoigne de cette volonté chez les préadolescents et illustrent comment les jeunes internautes l'accomplissent grâce à des jeux en ligne.

[724] SUSSAN Rémi. *Idem*., p. 79.

3.5.4. Jeu et simulation de vie

Dans ses recherches Sylvie Craipeau fait une conclusion selon laquelle les joueurs des jeux sur Internet sont en quête d'existence et de règles sociales. Selon la chercheuse, les pratiques vidéo-ludiques en ligne sont spécifiques à des catégories sociales particulièrement touchées par les transformations récentes de nos sociétés : les classes moyennes et les personnes de 15 à 40 ans environ. Dans ses analyses, elle note que les pratiques ludiques reflètent la transformation de la notion de jeunesse. S. Craipeau relève l'allongement de l'adolescence, les conditions d'autonomie économique et sociale de plus en plus tardives : « Ce ne sont pas seulement les conditions objectives d'indépendance qui sont acquises de plus en plus tardivement, et souvent de façon précaire, ce sont aussi les modes de structuration de personnalité »[725]. La chercheuse prétend que la pratique des jeux en ligne renvoie à la tension que vivent les jeunes, entre l'injonction sociale à l'autonomie et à la production de soi et les difficultés socio-économiques de réalisation de ce projet dans la réalité.

Notre public étudié ne manifeste pas encore ces caractéristiques mais est fortement attaché aux jeux qui reproduisent les scénarios de la vie réelle. « Que signifient, fondamentalement, les mondes virtuels ? Ils posent en effet une question humaine et sociale avant d'être technologique. Ici, la technologie se contente de rendre possible un des plus vieux rêves de l'humanité : l'accès et la visite de mondes purement « mentaux » (on oserait presque dire « spirituels »), pour y vivre d'autres vies, y apprendre, se distraire… »[726]. Plusieurs jeux en ligne cités par nos enquêtés proposent à des jeunes joueurs de mener une vie en parallèle : créer un personnage, construire une maison, choisir et pratiquer un métier, fonder une famille etc. Poussés par le désir d'avancer dans le jeu, les préadolescents y reviennent régulièrement pour tenter les aventures qui ne leurs sont pas encore accessibles.

Voyons ce que Jean et Victor nous ont raconté sur le jeu « Farmerama » où ils deviennent des fermiers chargés de plusieurs responsabilités : les jeunes internautes y cultivent leurs terres, s'occupent de leurs animaux, commercent avec leurs voisins au marché, accomplissent des quêtes et livrent des commandes. Autant d'actions différentes à accomplir dans le jeu avec une grande communauté des joueurs.

> *J : Oui, c'est Farmerama.*
> *V : C'est… on gère notre ferme, on crée un ferme. Il y a plein de niveaux et souvent ça prend du temps de faire planter, d'attendre que ça pousse, donc en attendant je vais sur jeux.fr.*
> *I : Alors sur ces jeux il faut aller régulièrement ?*
> *Ensemble : Oui.*

[725] CRAIPEAU Sylvie. *Idem.*, p. 110.
[726] SUSSAN Rémi. *Idem.*, p. 11.

I : Et si tu y va pas ta ferme va être petite et triste ?
J : Ce sont les mauvaises herbes qui vont pousser ! J'ai donné mon mot de passe à Yann pour qu'il s'occupe de ma ferme quand je peux pas y aller. Parce que le weekend, deux jours ça suffit pour avoir la terre inondée!
I : C'est quoi la terre inondée ?
J : Tu as jamais eu ?
V : J'ai eu que les mauvaises herbes.
I: Il faut faire quoi encore sur ce jeu ?
V : On crée des champs, on plante des choses... On peut avoir un poulailler. On a aussi notre grange où on stocke tout ce qu'on a...
I : Après on peut le vendre ?
V : Oui, après il y a des commandes de personnes qui veulent les acheter...
J : Il y a des haricots verts, des ciboulettes, des bergamotes etc.
I : On peut parler avec les autres personnes dans le jeu ?
Ensemble : Oui, on peut !
J : Il y a Camille, Mathilde, deux copains...
V : Il y a plein de monde.
I : Donc, il y a des gens que vous connaissez mais aussi des gens que vous ne connaissez pas?
Ensemble : Oui.
V : Si on veut parler à nos amis, on tape leur compte et on s'invite.
J : Mais un copain qui s'appelle Rajeck qu'on a jamais vu, on l'invite pas.
I : Mais il y a aussi des petites connaissances qui se créent ?
Ensemble : Oui, c'est possible.
J : Souvent c'est bien de faire les connaissances parce qu'après ça peut servir dans le jeu. S'ils sont de même niveau, ils peuvent te donner des choses.
V : On peut avoir des autruches.
I : Et si moi, je m'inscris et j'ai pas d'amis, je peux jouer quand même ? Je peux acheter des crédits ?
V : Oui, on peut acheter pour 0,99 euros. Mais on n'est pas obligé, on peut gagner sur le jeu.
I : Et vous avez acheté déjà ?
Ensemble : Non.
I : Parce qu'il faut avoir une carte bancaire ?
J : On peut payer par sms. Aussi on peut acheter avec la carte bancaire.
I : Mais de vos parents?
J : Oui, il faut leur demander... Et ils sont pas contents. Et c'est risquant en plus.
V : C'est plus rigolo d'essayer de gagner de l'argent dans le jeu !
J : Et des glands dorés ?
V : C'est quoi ?
J : Tu connais pas ? Ça coute 0,99 centimes, 20 glands dorés et dans le jeu c'est très très dur de les avoir.
I : Et on peut faire quoi avec ?
J : Si on a un gland doré on peut gagner 1500 picaillons. Picaillon, c'est l'argent. Et si tu as 2 glands dorés tu as 3000. Et il y a plusieurs niveaux. Moi, je suis en 10 glands dorés.
I : Dites moi, si je m'enregistre sur ce site, quels conseils vous pouvez me donner ?
V : D'abord il faut mettre un peu de terre.
J : Et garder les fleurions !
I : C'est quoi ?
V : C'est comme notre trésor.
J : Ça il faut garder. J'avais 27 au début...
I : Parce que ça va nous servir après ?
J : Par exemple, tu peux acheter la case à outils à 20 fleurions et tu gagnes 100.
I : Vous apprenez comme ça à compter !
J : Oui.
V : C'est gérer une ferme! Et mon tonton, il a une vraie ferme. Moi, je peux apprendre à gérer une vraie ferme là-bas. Et là-bas il faut beaucoup plus de temps...
J : Tu mets un an à avoir un poulet !
I : Et sur Internet il faut combien de temps pour l'avoir ?
V : Environ 10 heures. En en réalité c'est pas du tout ça !
I : Et toi, Victor, tu voudras bien peut être avoir une vraie ferme ?
V : Je sais pas… C'est rigolo d'y aller, c'est sympa.
I : Et vous ne pouvez pas maintenant tout de suite faire le business. Donc, sur Internet vous apprenez des choses...

Ensemble : Oui. Exactement !
I : Et combien de temps vous restez sur ce site ?
V : Une heure ou deux.

Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons

C'est avec grand plaisir que les collégiens nous ont raconté leurs expériences dans le jeu « Farmerama ». Nous voyons que les enquêtés exprime un fort attachement pour ce jeu. Le monde animé de « Farmerama » les passionne tellement que les préadolescents y retournent chaque jour. La gestion de la ferme demande beaucoup de temps et les collégiens y passent des heures. Ils cultivent les terres, font pousser des légumes, élèvent des animaux qu'ils vendent aux autres joueurs. Ces actions leur permettent de gagner de l'argent et de progresser dans le jeu qui a plusieurs niveaux. Les connaissances se font avec un but très précis : « souvent c'est bien de faire des connaissances parce qu'après ça peut servir dans le jeu. S'ils sont de même niveau, ils peuvent te donner des choses ». Les joueurs ont aussi la possibilité d'acheter des crédits sans obligatoirement jouer au jeu mais nos enquêtés reconnaissent que c'est plus amusant de les gagner. Ils ajoutent aussi que les parents n'acceptent pas de leur payer cette sorte de divertissement et notent que l'achat des crédits en ligne peut être dangereux (« Oui, il faut leur demander... Et ils sont pas contents. Et c'est risquant en plus »).

Questionnés sur le fonctionnement du site et ce qu'il faut faire au début du jeu, Jean et Victor ne manquent pas de donner leurs conseils. Ils expliquent ce qu'il faut cultiver (« D'abord il faut mettre un peu de terre »), ce qu'il faut garder et ne pas vendre (« Et garder les fleurions ! ») et ce qu'il faut acheter (« tu peux acheter la case à outils à 20 fleurions et tu gagnes 100 »). Ces remarques montrent les connaissances acquises par l'expérience du jeu et leurs capacités à compter et à prévoir le développement de la ferme. Les jeunes joueurs sont amenés à s'occuper de leur « business », de cette manière passer les différents niveaux existants et à jouer au jeu.

Les autres jeux basés sur des principes commerciaux sont aussi populaires chez les préadolescents :

O : […] Je joue à un jeu avec des pingouins. Ils viennent au restaurant, je dois prendre la commande, je clique dessus, il me montre une image, je clique sur l'image, après ça vient sur une table etc.
I : C'est facile à jouer ?
D : On a l'habitude.
O : Oui. Plus ça va, plus il y a de personnes et plus le restaurant est beau, plus il y a de personnes. Moi, j'ai toutes les nouveautés qu'il y a ! Les fauteuils.
D : Je connais aussi ! Des qu'on a finit le niveau, avec l'argent qu'on a on peut acheter tout ce qu'on veut, et si on n'en a pas assez, on peut pas acheter. Et après on continue.
O : Moi, j'achète régulièrement des fauteuils...
I : Il y a du commerce dans ce jeu !

D : Oui, des trucs de commerce.

Océane, 13 ans, Daisy, 14 ans, filles

I : Et le jeu où il faut gérer le restaurant ?
E : Oui... Il y a des gens qui demandent des saucisses, par exemple, il faut les cuire...
V : Et des fois les gens ne sont pas contents et tu perds des points.

Valériane et Emma, filles, 11 ans

Les trois collégiennes parlent d'un jeu où elles deviennent les propriétaires d'un restaurant. Les joueurs doivent y aménager l'espace, accueillir les clients. Coordination, organisation, efficacité, développement des stratégies… Ces jeux en ligne reprennent les dimensions propres au monde du travail et amènent les jeunes internautes à les tester. Ces jeux en ligne reproduisent les règles d'organisation dans leur culture gestionnaire et introduisent à la sphère du loisir. Ils s'appuient sur la productivité (cultiver les champs pour agrandir la ferme, accueillir beaucoup de clients pour gagner de l'argent et agrandir le restaurant) et ils réunissent le désir de gagner et le plaisir de jouer. Dans un cadre ludique les jeunes joueurs ont la possibilité de connaître et d'expérimenter les structures du monde du travail, leur fonctionnement.

Mentionnons aussi les jeux qui tentent de reproduire les systèmes de la vie humaine :

M : Quand on joue il y a une liste de jeux avec les métiers, par exemple coiffure, ou s'occuper des enfants, et ça peut nous aider si on veut faire ces métiers plus tard.
In : Je l'ai pas marqué celui-là mais je vais souvent sur « Ma bimbo ».
M : Oui ! Moi c'est sur « Mydolls », si tu connais, c'est un jeu où tu as une fille il faut que tu cliques sur quelque chose et ça augmente tes capacités, et a chaque fois ils te mettent : l'art, la danse et quand c'est 100%... tu peux faire un métier, tu travailles tous les jours.
I : Et quel métier tu fais ?
M : Par exemple, je fais mannequin, il y a aussi actrice, danseuse, vétérinaire.
I : Il y a un métier qui te plaît beaucoup sur ce jeu ?
M : Moi c'est styliste en fait.
In : Moi aussi j'aime bien styliste.

Inès, 11 ans, et Mélanie, 12 ans, filles

P : Il n'y a pas beaucoup de métiers.
T : Oui, c'est vrai. Il y a cuisinier, avocat, travailleur dans les bureaux, policier.
P : Voleur !
T : Voleur, cosmonaute...
I : Tu les as tous essayé ?
T : Non, j'ai juste essayé l'avocat, j'ai travaillé dans la mairie, j'étais cuisinier et policier aussi.
I : Et parmi ces métiers il y en a un qui te plait ?
T : Moi, je veux travailler à la police nationale.

Thomas, Paul, garçons, 13 ans

Dans un blog destinés au jeu « Sims » nous retrouvons : « Il est préférable qu'un Sim en âge de travailler... travaille ! Sans travail, pas d'argent, sans argent pas de nourriture... et sans nourriture, votre ou vos Sim(s) vont finir par mourir de faim ! »[727]. L'idée du jeu qui réside dans l'imitation de la vie réelle, amène à choisir le métier et comme nous le voyons

[727] Disponible sur : http://www.sims3.vlana.fr/sims-online/sims-en-ligne-sims-travail-choix.php (Consulté le 20 décembre 2012).

dans ces espaces ludiques les préadolescents peuvent tester les différents métiers. Certains d'entre eux y retrouvent leurs métiers de rêve (Inès et Mélanie). Les garçons cités mentionnent que parmi les métiers proposés on peut retrouver et même tester celui de voleur. Quant à cette immersion dans le jeu par la reproduction des structures réelles et du fonctionnement de la vie, Sylvie Craipeau parle de la simulation et du réalisme : selon la chercheuse, le phénomène par lequel le jeu tente de ressembler le mieux possible au réel (même si ce réel est fantastique !) renforce le mouvement de l'imaginaire vers le réalisme (relevé déjà par Edgar Morin dans « L'esprit du temps »[728]). Le jeu devient une simulation de la vie sociale, des activités professionnelles, des principes de gestion. Il devient sérieux : « Ce n'est pas la pratique vidéo-ludique qui risque d'éloigner les joueurs de la réalité, comme le répètent à loisir les médias. C'est notre société qui procède d'un mouvement d'ensemble de déréalisation, les jeux en ligne s'inscrivant dans ce processus, et les joueurs tentant peut-être, paradoxalement, de construire une réalité, de se sentir pleinement vivants et présents »[729]. Et quand il s'agit des préadolescents, nous ajoutons qu'ils s'y immergent avec une jouissance encore plus grande parce ces espaces ressemblent au monde d'adultes, au monde qui les passionne et qu'ils sont impatients de connaître et de tenter.

Durant notre étude avec les préadolescents nous avons demandé si les jeux en ligne apportent aux jeunes joueurs des connaissances utiles dans la vraie vie :

> *I : Est-ce que sur le jeu on peut apprendre quelque chose qu'on peut appliquer dans la vraie vie ?*
> *A : Non, c'est trop irréel. On n'applique pas dans la vraie vie.*
> *L : Sur le jeu Millionnaire City, oui, on peut ! Tu diriges la ville et tu épargnes de l'argent.*
> *A : Oh My Dollz aussi. Chaque jour tu dois aller sur le site. Chaque jour tu as un travail et tu travailles, tu gagnes 5 euros par jour. Selon ton niveau, il y a des magasins où tu peux acheter des vêtements. Après tu t'habilles comme tu veux, tu peux parler à des gens... Ça t'apprend aussi à gérer ton argent.*
> ***Axelle et Luna, filles, 11 ans***

Tout d'abord Axelle constate que les jeux sont irréels et les connaissances acquises sont inapplicables dans la vie réelle. Mais ensuite, en racontant le principe du jeu « Oh My Dollz », elle se rend compte que le jeu apprend à gérer l'argent. Au fil de la progression dans le jeu, pour soigner le look de leurs avatars, les joueurs travaillent, gagnent de l'argent et achètent des vêtements. Ils sont amenés à réfléchir et à se questionner constamment : « Combien je dois travailler pour acheter ce vêtement ? », « Quel métier je dois choisir pour gagner plus d'argent ? », « Combien il me restera si j'achète cet habit ou cet accessoire ? ».

> *I : Et Sims ?*
> *P : J'aime pas ! […]*
> *I : Pourquoi, Paul, tu n'aimes pas ce jeu ?*

[728] MORIN Edgar. *L'esprit du temps*. Paris : Armand Colin, 2008 (Première édition en 1962), 218 p.
[729] CRAIPEAU Sylvie. *Idem*., p 189.

P : Tu as ta vie et ça suffit... Pfff...[…]
I : Thomas, et le personnage que tu as est toujours le même ?
T : Oui. Jusqu'à ce qu'il meurt.
I : Tu t' occupes bien de ton personnage ?
T : Oui, il y avait des petits accidents mais ça va... On peut rencontrer une personne, on peut se marier, avoir des enfants...
I : Ton personnage est marié ?
T : Non.
I : Tu es célibataire ?
T: Oui, pour l'instant.
I : Et tu t'es marié avant ?
T : Oui.
P : Mais c'est un jeu. Ça reste virtuel.

Thomas et Paul, garçons, 13 ans

Immergés dans l'univers du jeu, les préadolescents vivent la vie d'adultes. Thomas raconte qu'il y est possible de se marier, d'avoir des enfants et même de mourir. Notre enquêté nous décrit son personnage, raconte comment il s'occupe de lui alors que son ami Paul reste indifférent tout au long de l'interview : « J'aime pas ! », « Tu as ta vie et ça suffit... », « Mais c'est un jeu. Ça reste virtuel ». En écoutant les collégiens parler de ces jeux nous voyons que les uns y baignent entièrement, testent, expérimentent, sont passionnés, y vont régulièrement (ils prennent ça au sérieux, et expriment un attachement signifiant) alors que les autres prennent de la distance avec ces mondes parallèles, et y jouent avec l'idée que c'est seulement une activité ludique qui n'a rien à voir avec la vraie vie.

Selon Vincent Berry, la culture des jeux vidéo n'est pas une culture « spontanée » mais trouve ses racines, comme d'autres recherches l'ont mis en évidence, dans des pratiques antérieures et dans un patrimoine ludique plus ancien : « On peut penser à la filiation entre les flippers et les jeux vidéo, ou plus ancienne encore, avec les premiers automates dans les fêtes foraines où il s'agissait déjà de jouer avec une machine, une première forme d'intelligence artificielle »[730]. Jeux de rôles, jeux de figurines, jeux de société… Les jeux vidéo et jeux en ligne sont en continuité des jeux déjà existants. Ils sont héritiers des structures traditionnelles mais induisent le numérique (la technologie) et des « nouvelles formes de pensée »[731]. Durant notre étude nous avons remarqué que les activités ludiques d'Internet occupent une place importante dans les loisirs des préadolescents. Nous avons découvert que les filles apprécient la part sociale des jeux en ligne tandis que les garçons recherchent la culture des jeux de combat. Les usages ludiques s'entremêlent avec les autres activités en ligne et raniment le quotidien et le temps libre du préadolescent.

[730] BERRY Vincent. Une « cyberculture » ludique, collaborative et paradoxale. In *Médiamorphoses*, 2008, n° 22, p. 55.
[731] VIROLE Benoît. *Op. Cit.*, p. 160.

3.6. Recherche d'information en ligne

Récemment, le journaliste Claude Arnaud se demandait en quoi consistait la Toile et comment les milliers d'objets et d'images qu'elle héberge pouvaient être sans avoir ni épaisseur ni consistance. En cherchant la réponse, il se disait qu'« Internet actualiserait alors les rêves jésuites de savoir universel au service de notre croyance dans la vertu de l'échange généralisé des biens, de l'hybridation des peuples, des cultures et des genres. Il serait l'équivalent en trois dimensions de ces bibliothèques baroques qui prétendaient offrir tout le savoir du monde, dans les monastères d'Europe centrale du XVIIe siècle. Mieux, il serait l'hyperthèque rassemblant toutes les thèques existantes (biblio-, pinaco-, vidéo- et cinéma-) et parfois passées »[732]. Les attitudes des usagers face à la nature très vaste d'Internet, à son immatérialité et à l'immédiateté propre à son fonctionnement contiennent en soi des significations importantes. Quant à notre public, nous posons la question suivante : Comment les préadolescents s'orientent-ils dans ce « temple universel dématérialisé », dans cette « hyperthèque », dans ces « myriades d'êtres et d'objets » ?

Durant notre étude nous avons découvert qu'aux yeux de nos participants, Internet constituait une source privilégiée d'information. Les réalisations visuelles ci-dessous prouvent nettement ce constat et dévoilent la prédominance de certains sites et de certaines habitudes dans ce type d'usages.



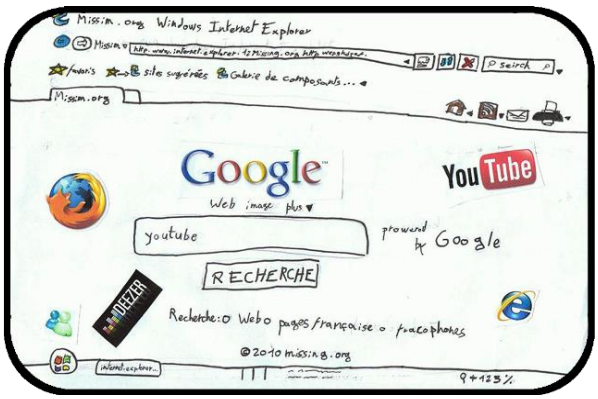
Hannan, fille, 14 ans

Au milieu de sa production visuelle sur l'écran d'ordinateur portable en papier Hannan a dessiné le logo de *Wikipédia,* car selon elle, « c'est un de [ses] sites préférés », « c'est un site qui est le plus sûr », « c'est un site où on peut toujours se référer, où on peut se documenter ». La préadolescente dit qu'elle s'y rend souvent, et même « tout le temps »

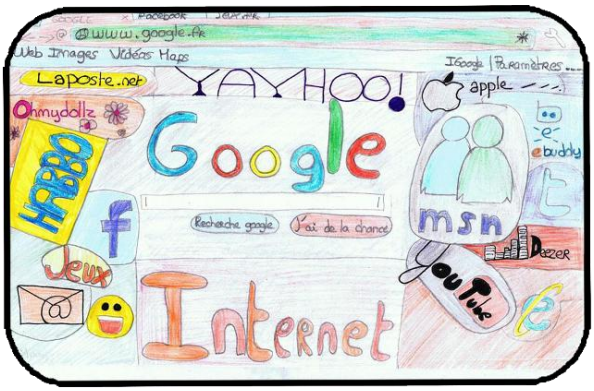
[732] ARNAUD Claude. *Op. Cit.*

quand il s'agit des recherches scolaires. Ainsi, son discours ne manque pas de remarques signifiantes sur la simplicité de la démarche et sur la véracité des informations : « Il suffit de marquer en haut le mot et on a tout de suite le résultat », « Je vérifie pas si les informations sont fausses sur les autres sites ou ailleurs, je fais confiance à *Wikipédia* ».

« Et *Google* ? », demandons-nous à la collégienne. La réponse est la suivante : « C'est pour toutes les autres recherches ». À première vue, les éléments visuels qui représentent *Google* à gauche du dessin reprennent l'idée développée par le moteur de recherche : changer le design de la page d'accueil par rapport aux fêtes ou aux dates d'anniversaires des personnes célèbres. Durant l'entretien nous nous sommes renseignée pour savoir si la participante voulait représenter la même chose mais la réponse nous a surprise : « Ah non, c'est juste les images que j'ai recopiées sur Internet… En fait, on fait pas attention à ça, sur *Google* on tape ce qu'on cherche, c'est ça qui est le plus important. Pas le design ».



Milan, garçon, 12 ans



Axelle, fille, 11 ans

Les deux autres dessins se distinguent par l'imitation de la page d'accueil de *Google*. Nous y repérons tout de suite la barre de recherche au centre, vide ou avec des mots-clés déjà inscrits. Milan nous explique : « J'ai refait la page d'accueil de *Google* parce que je passe partout par *Google*, même sur *YouTube* comme vous voyez ». En mentionnant les cas précis où *Google* est utilisé comme une aide, Axelle s'exprime de la même façon : « *Google*, c'est très important. C'est pour les recherches. Et surtout pour les cartes sur *Google Maps*. Quand je vais chez des amis, je tape l'adresse et je regarde où c'est ».

Quant à la recherche d'informations chez les préadolescents, le recours à *Wikipédia* ou à *Google*, figures emblématiques d'Internet, apparaît comme une évidence. Les explications des détails issus des dessins et des collages réalisés par nos participants nous ont amenée à examiner les attitudes des jeunes adolescents liées à la recherche d'informations en ligne. De cette manière nous avons découvert une fonction supplémentaire d'Internet. Dans ce chapitre

nous allons examiner les usages d'Internet par les préadolescents en matière de recherche d'informations.

À partir des études récentes nous allons analyser les différentes manières de chercher en nous concentrant sur la nature des informations souhaitées. Dans ce chapitre tout d'abord nous allons examiner la recherche des informations formelles, c'est-à-dire la recherche pour l'école. Certains aspects trouvés dans les discours des préadolescents vont définir ce type d'usages : origine et nature des demandes et des sujets recherchés, démarches établies, sites consultés, difficultés rencontrées, problèmes de l'incertitude et de la fiabilité des informations trouvées. Ensuite, de la même façon nous aborderons la recherche personnelle, c'est-à-dire la recherche des informations informelles.

6.1. Recherche des informations formelles

Précisons encore une fois qu'ici nous aborderons la recherche d'informations pour l'école établie depuis la maison, et non pas la recherche d'informations dans le cadre scolaire. En discutant avec nos participants, nous avons remarqué que les collégiens effectuent très peu de recherches de ce type :

> *I : Et tu fais des recherches pour l'école ?*
> *F : Quand on a des exposés, je vais sur Internet.*
> *I : Et c'était quand la dernière fois ? C'était quoi comme recherche ?*
> *F : Je crois que c'était en 5ème, l'année dernière parce que cette année on n'a pas fait des exposés. Et j'ai pas fait des recherches pour l'école récemment. Ahhh, ça fait longtemps que j'ai cherché quelque chose pour l'école.*
>
> ***Farouk, garçon, 13 ans***

Comme le note Farouk, c'est souvent pour les exposés que les collégiens sont amenés à chercher des informations. Pour effectuer cette tâche ils se rendent sur Internet. Mentionnons que durant nos entretiens nous avons remarqué un aspect intéressant. Les plus jeunes collégiens, âgés de 11-12 ans, notent que tout d'abord ils demandent de l'aide à leurs parents et dans les cas où les adultes ne peuvent pas les aider, ils se rendent sur Internet (« Moi, tout d'abord je demande à mes parents et s'ils savent pas je vais sur Internet », Pablo, garçon, 12 ans), alors que les collégiens âgés de 13-14 ans disent que pour les recherches d'informations ils vont directement sur Internet (« Internet, c'est rapide et tellement facile », Laura, fille, 14 ans).

Voici quelques autres citations qui montrent que les préadolescents privilégient Internet pour la recherche scolaire :

I : Et si vous avez un devoir à faire, vous venez tout d'abord à la bibliothèque pour chercher des informations ou vous allez sur Internet directement ?
H : Ça dépend de l'information... Par exemple, sur des rois égyptiens... Le professeur nous a dit de demander à Dominique [documentaliste]...

I : Et tu as demandé ?
H : Non, j'ai attendu le soir pour aller chercher sur Internet.

Hugues, garçon, 11 ans

Sur Internet on cherche des informations pour nos exposés... Quand les professeurs nous demandent, on va tout de suite sur Internet, on va pas à la bibliothèque. Sur Internet on trouve tout !

Rui, garçon, 14 ans

À propos des adolescents, Karine Aillerie note, qu'« ils décrivent l'internet comme quelque chose de très ample, dont une appréciable part est réservée aux « initiés » et, en même temps, suffisamment exhaustif pour qu'ils puissent y trouver ce qu'eux y cherchent »[733]. Les préadolescents que nous avons rencontrés évoquent de la même façon leur appréciation d'Internet. Hugues est très franc avec nous : il raconte que les professeurs leur conseillent d'aller au CDI, de se renseigner auprès des documentalistes mais reconnait qu'il attend le soir pour aller sur Internet. Rui est de même avis. Dans son discours il généralise les attitudes des préadolescents en disant que les collégiens ne vont pas à la bibliothèque, qu'ils choisissent d'aller sur Internet où l'exhaustivité informationnelle est assurée, où ils trouvent « tout ».

Nous pouvons aisément deviner quelle est la première démarche de la recherche en ligne :

On commence toujours la recherche par Google.

Juliette, fille, 12 ans

Ici, nous voulons nous référer à l'article *Is Google Making Us Stupid ?*[734] du célèbre écrivain américain Nicolas Carr, publié en juin 2008 dans la revue *The Atlantic*, où il a invité ses lecteurs à réfléchir sur l'influence des technologies sur notre manière de penser et de percevoir le monde. En se basant sur ses propres expériences, l'auteur y fournit de nombreuses explications qui prouvent le fait qu'Internet a des effets particulièrement profonds sur la cognition humaine. En prenant comme exemple l'apparition et l'appropriation de l'horloge mécanique, N. Carr écrit qu'à cette époque les gens ont commencé à penser que leur cerveau opérait « comme une horloge ». Selon lui, en décidant du moment auquel il faut manger, travailler, dormir et se lever, ils ont arrêté d'écouter leurs sens et commencé à se soumettre aux ordres de l'horloge. Quant à Internet, l'écrivain note : « Il devient notre plan et

[733] AILLERIE Karine. Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité. In *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2012/1, vol. 49, p. 64.
[734] CARR Nicolas. *Op. Cit.*

notre horloge, notre imprimerie et notre machine à écrire, notre calculatrice et notre téléphone, notre radio et notre télévision »[735]. Les remarques de nos participants sur les démarches de recherches d'informations vont dans le même sens. Pour eux, Internet remplace la bibliothèque avec ses encyclopédies, ses dictionnaires et autres livres. Il devient une mine d'informations quasi inépuisable dans laquelle ils se plongent instinctivement et, selon notre enquêtée Juliette, « toujours par *Google* ».

Dans le même article N. Carr reprend Socrate qui déplorait le développement de l'écriture. Le philosophe craignait que « les gens se reposaient de plus en plus sur les mots écrits comme un substitut à la connaissance qu'ils transportaient d'habitude dans leur tête », [… et qu'] « ils allaient, "arrêter de faire travailler leur mémoire et devenir oublieux" »[736]. Les pensées de Socrate sont encore d'actualité aujourd'hui. Les effets que les usages des nouvelles technologies ont sur notre mémoire sont évidents. Citons nos participants qui, en s'exprimant sur *Google*, prouvent ce constat :

> *Pour aller partout je passe par Google parce que sinon je peux pas y arriver… [rire]*
>
> ***Océane, fille, 13 ans***

> *F : Parce que je passe par Google pour aller partout ! Même pour aller sur Facebook, je tape sur Google et j'y vais. Souvent je fais comme ça. C'est mon habitude.*
> *I : Et comment tu fais pour retrouver le site qui t'as plu ?*
> *F : C'est Google. Je tape les mots et Google me trouve. Je connais pas par cœur les adresses, je me souviens pas où aller exactement.*
>
> ***Farouk, garçon 13 ans***

Nous voyons que le moteur de recherche est utilisé non seulement pour effectuer une recherche mais pour retrouver les sites que les préadolescents ont visités et même les sites qu'ils connaissent très bien. L'expression utilisée par Océane et Farouk, « passer par *Google* pour aller partout », illustre ces modifications de mémoire que nous avons voulu souligner. « Passer par *Google* pour aller partout » est devenu une habitude et les collégiens reconnaissent ne pas faire d'effort pour se souvenir des sites qui leur ont plu (« je connais pas par cœur les adresses »). Ils ajoutent que sans *Google*, retrouver les pages où ils ont surfé est difficile (« je peux pas y arriver », « je me souviens pas où aller exactement »). Le moteur de recherche *Google*, est devenu un outil incontournable d'orientation sur Internet pour les préadolescents, comme d'ailleurs pour les adultes.

Savoir chercher l'information sur Internet c'est surtout bien choisir les mots clés. Notons que les exposés que les collégiens font pour l'école portent sur des sujets faciles, bien définis par le professeur. La plupart de nos participants ont indiqué que le choix des mots clés

[735] *Ibid.*
[736] *Ibid.*

ne posait pas de problèmes particuliers. Ils prenaient les mots présents dans le titre de l'exposé ou les mots évoqués dans le cours durant la formulation de la demande par le professeur. Les remarques qui évoquent les difficultés dans cette étape de la recherche d'informations en ligne sont rares. Voici les seuls témoignages de nos participants :

> *R : Moi j'ai du mal à taper les bons mots sur Google, parfois je trouve pas des informations que je cherche. Alors je demande à mes parents, mes amis.*
> *H : Moi, souvent je laisse tomber. On sait pas formuler.*
> *R : On cherche, on change les mots clés et on tombe toujours sur les mêmes choses. C'est fatiguant. Au bout d'un moment on en a marre et on laisse tomber soit on demande aux autres.*
>
> ***Rui, garçon, et Hannan, fille, 14 ans***

Dans ce cas, ce sont les parents ou les amis qui aident les préadolescents. Rui précise que parfois, même en changeant les mots clés, le moteur de recherche propose les mêmes références. La recherche devient fatigante et cela donne envie de l'abandonner. Hannan est plus décisive : souvent elle laisse tomber la recherche et reconnait qu'elle ne sait pas formuler les bons mots clés.

L'étape suivante dans la recherche d'information en ligne est le choix d'une référence proposée par le moteur de recherche. Comment les collégiens se comportent-ils face au nombre d'informations disponibles ? Est-ce qu'ils se sentent perdus ? K. Aillerie a étudié le sentiment de perdition ou de blocage dans la recherche en ligne chez les adolescents, ainsi que le sentiment d'incertitude face à la profondeur du Web. La chercheuse a constaté que « ceux qui évoquent un sentiment d'incertitude ou un risque de perdition sont ceux-là mêmes qui contrôlent le plus leurs sessions de recherche et effectuent des recherches personnelles denses et variées, fortement entremêlées par ailleurs avec les recherches de commande »[737]. Quant au sentiment de perdition dans la recherche d'information pour l'école, nos participants n'ont pas été nombreux à s'exprimer. Une seule collégienne, Juliette, nous a avoué que parfois il est difficile de trouver une bonne source parmi le grand nombre de références proposés par *Google* (« Des fois quand on tape sur *Google*, on a beaucoup de choses... trop de choses et c'est n'importe quoi. C'est dur de trouver une bonne source », Juliette, fille, 12 ans). Les autres collégiens avaient une solution :

> *A : Moi, je prends les informations de la première référence de Google.*
> *I : Et à ton avis l'information du premier lien est la meilleure ?*
> *A : Oui. Parce que c'est souvent bien écrit. Je vais tout le temps sur le premier lien.*
>
> ***Aurélien, garçon, 13 ans***

En analysant les discours de nos participants, nous trouvons une raison qui explique le fait de choisir la première source et l'absence de sentiment de perdition. Il s'agit de la nature simple des informations recherchées. Les objectifs des recherches effectuées par les

[737] AILLERIE Karine. *Op. Cit.*, p. 65.

préadolescents sont relativement clairs. Prenons le cas d'Hugues, déjà cité dans ce sous-chapitre, qui a cherché des informations sur les rois égyptiens pour son exposé. Le garçon a utilisé la formulation de la demande exprimée par le professeur, c'est-à-dire les noms des rois, et a effectué rapidement la recherche sur *Google*. Le moteur de recherche lui a fourni plusieurs liens, ceux de *Wikipédia* en premier. Évidemment, le garçon a choisi les informations de ce site.

En analysant la pertinence et la nature des résultats fournis par les moteurs de recherche, les chercheurs[738] ont mis en évidence une grande quantité de bruits (adresses ne correspondant pas du tout à la requête) sur les liens en première position, et une fiabilité des ressources pour le moins discutable, puisque le lien n°1 renvoie trois fois plus souvent sur des sites privés. Mais les collégiens se réfèrent-ils toujours à la première référence proposée par le moteur de recherche ? Durant les entretiens nous avons vite remarqué que les jeunes usagers cherchent des informations ou les choisissent sur les sites qu'ils connaissent bien, notamment sur *Wikipédia*, évoqué par la grande majorité de nos participants :

> *J : J'y vais quand, par exemple, j'ai un exposé à faire et quand on a des mots et on doit prendre une définition pour l'exposé. J'aime bien pour ça Wikipédia.*
> *I : C'est toujours ce site que vous utilisez ?*
> *J : En gros... oui.*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

> *M : Je vais sur Wikipédia pour SVT.*
> *I : Tu cherches sur les autres sites ?*
> *M : Non, que sur Wikipédia. C'est pratique, c'est bien.*
> *I : Et tu utilises des encyclopédies en papier ?*
> *M : Non, je cherche pas dans les livres en papier. Je vais sur Internet, c'est plus facile. Sur les livres en papier on a besoin de tourner des pages, lire tout. Alors que sur Internet c'est plus efficace.*
>
> ***Marius, garçon, 12 ans***

Juliette apprécie *Wikipédia* pour la recherche des définitions. Marius est du même avis : « c'est pratique », « c'est bien ». Les deux collégiens reconnaissent que pour les exposés ils n'utilisent que *Wikipédia*. Les encyclopédies ou les autres livres en papier passent au second plan car chercher sur Internet « c'est plus facile », « c'est plus efficace ». Le commentaire de Marius souligne un autre aspect important : dans la recherche d'information chez les préadolescents ce n'est pas la qualité de l'information qui compte mais la facilité du processus de recherche. Il s'agit de la lecture sur écran qui n'est pas perçue comme trop ardue ou désagréable. Le confort de lecture que présentent les supports en papier n'est pas évoqué. Au contraire, selon ce garçon, sur Internet il est plus facile de parcourir les informations car il ne faut pas « tourner des pages, lire tout ».

[738] RAVESTEIN Jean, LADAGE Caroline et JOHSUA Samuel. Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques. In *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158, p. 71-83.

Au sein du paysage documentaire de nos participants *Wikipédia* et *Google* sont deux outils indispensables de recherche d'information, complémentaires et étroitement liés. Dans leurs discours nous retrouvons les remarques qui illustrent les habitudes des jeunes internautes d'utiliser le moteur de recherche et l'encyclopédie à la fois. Certains préadolescents notent qu'ils utilisent tout d'abord les ressources sur papier et ensuite celles en ligne pour vérifier, enrichir la recherche ou trouver les informations qu'ils ont eu du mal à trouver dans les dictionnaires traditionnels :

> *Ah oui, moi aussi... Si j'arrive pas à trouver sur Google, je vais sur Wikipédia. Surtout pour les sujets en histoire. […] Mais des fois, je vais voir sur Wikipédia et après je vais sur les autres sites pour vérifier.*
>
> ***Antoine, garçon, 12 ans***

> *V : Oui, par exemple, si je trouve pas quelque chose sur le dictionnaire, je vais aller directement sur Wikipédia.*
> *I : Mais tout d'abord tu regardes sur le dictionnaire ?*
>
> *V : Oui, tout d'abord dans le dictionnaire et après sur Wikipédia. Quand j'ai du temps, je tape aussi sur Google.*
> *J : Chez moi, c'est le contraire. Wikipédia c'est bien, c'est facile. Tu tapes le mot, tu cliques et tu as tout ! […]*
>
> ***Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons***

Dans sa thèse sur les pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web, K. Aillerie énumère les qualités[739] qui justifient le recours quasi systématique à *Wikipédia* chez ces publics. Selon les lycéens étudiés par la chercheuse, *Wikipédia* est une ressource arrivant dès les premiers résultats des moteurs de recherche, une ressource « connue », mediatisée, et parfois même conseillée par les enseignants ; une ressource considérée comme vaste et complète, apte à traiter quasiment toutes les demandes qu'ils lui soumettent ; une ressource qui permet l'accès à un contenu déjà traité, organisé et synthétisé, facilement exploitable ; une ressource non seulement directement accessible mais également facilement compréhensible. Les préadolescents que nous avons questionnés évoquent les mêmes raisons. La phrase que notre enquêté Jean a prononcée pour décrire le processus de recherche sur le site « Tu tapes le mot, tu cliques et tu as tout ! » pourrait être une définition de *Wikipédia* chez une grand majorité de nos participants.

Citons également le cas d'une préadolescente pour laquelle *Wikipédia* est devenu non seulement un outil de travail pour l'école mais aussi un site pour surmonter l'ennui et pour contenter sa curiosité :

---

[739] AILLERIE Karine. *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web* [thèse]. Université Paris 13(Paris Nord), 2011, p. 436-437. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/39/58/PDF/versionTEL.pdf (Consulté le 13 mars 2013).

O : Je fais des recherches pour l'école. Et quand je m'ennuie je vais sur Wikipédia. Je note un truc, j'écris n'importe quoi, le truc qui me vient dans la tête et après je lis.
I : Et sur quoi tu as lu la dernière fois ?
O : Sur les hommes préhistoriques. C'est le premier truc qui est venu dans ma tête.
I : Et tu as appris des choses ?
O : Ah oui. Je suis très curieuse.

Océane, fille, 13 ans

Notons que pour leurs exposés, certains collégiens choisissent d'autres sites que *Wikipédia :*

G : Pour mon exposé, je suis allé sur Google, j'ai tapé Camille Saint-Saëns et ils m'ont donné le lien avec sa biographie.
I : Et Google t'a proposé beaucoup de liens ?
G : Oui.
I : Et tu as choisi comment ? Tu as pris des informations de plusieurs sites ?
G : Non. D'un site.
I : Wikipédia ?
G : Non, j'ai pris de jesuismort.com. C'était plus court.

Guillaume, garçon, 11 ans

Nous voyons que pour Guillaume, le critère essentiel dans la recherche sur la biographie de Camille Saint-Saëns, pianiste, organiste et compositeur français, a été la longueur du texte. Il a choisi des informations sur *jesuismort.com*, site amateur des biographies des célébrités disparues. Nous avons cherché à savoir si pour sa recherche il avait consulté d'autres sources. Suite à la réponse négative et à l'analyse du site indiqué, nous pouvons prétendre que l'aptitude à identifier des éléments d'information faisant sens chez certains collégiens, surtout chez les plus jeunes, est simpliste et très rapide.

Durant notre étude nous avons rencontré des collégiens, notamment Apolline, qui racontait sa passion pour « creuser, fouiller dans les sites différents » pour trouver des informations intéressantes :

Je suis souvent au CDI, je travaille ici. […] Je me sers aussi d'Internet pour mes recherches pour l'école. J'adore creuser, fouiller dans les sites différents pour trouver le détail qui change toute la vision des choses. Je regarde plusieurs sites, je lis beaucoup, je cherche vraiment et parfois ça me surprend.

Apolline, fille, 13 ans

K. Allerie parle de la « sérendipité ». Liée à l'incertitude et la curiosité qui la suivent, « sérendipité » peut être définie comme la « faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue »[740]. Apolline décrit parfaitement ce phénomène. Durant ses recherches elle consulte plusieurs sites et reconnaît que certaines informations trouvées en ligne la surprennent. En nous intéressant un peu plus à la personnalité de cette collégienne nous remarquons que c'est une élève brillante, très studieuse et curieuse de tout. Pour ses exposés, cette préadolescente mobilise différents types de sources : elle se sert des livres du

[740] CATELLIN Sylvie. L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. In *Hermès*, 2004, n° 39, p. 179.

CDI, elle se renseigne auprès de la documentaliste ou de sa famille, elle surfe sur Internet. L'exemple d'Apolline prouve encore une fois que cet état d'ouverture d'esprit est présent chez les préadolescents qui d'après l'expression de notre enquêtée ont pour but de « trouver le détail qui change toute la vision des choses » et qui, malheureusement, ne sont pas nombreux. Comme le remarque également K. Allerie, la « sérendipité » reste un phénomène rare chez les jeunes usagers d'Internet. Mentionnons que parmi notre public étudié ce cas était unique.

Durant notre étude nous avons également approfondi la question de la véracité des informations trouvées sur Internet. Dans les discours des collégiens nous retrouvons les passages qui expriment la confiance absolue qu'ils accordent à Internet :

Internet m'a donné toujours des réponses justes.

Marius, garçon, 12 ans

Mais ils ne donnent pas tous la même réponse. En effet, nous avons recueilli des témoignages qui prouvent leurs questionnements fréquents à propos de la fiabilité des informations en ligne. Une partie de nos participants parlent des hésitations qu'ils ressentent en cherchant des informations. Ici, *Wikipédia* est également évoqué :

P : Quand il y a un devoir sur Louis XIV, on va sur Wikipédia !
I : Et Wikipédia vous donne toujours une réponse ?
T : Oui.
P : Des fois il dit des bêtises...

Thomas, Paul, garçons, 13 ans

I : Regardons ton dessin. Je vois Wikipédia...
Z : C'est pour l'école. Mais je me méfie des informations sur Wikipédia.
I : Ca t'a arrivé de trouver des informations fausses dessus ?
Z : Oui, voila. Beaucoup de fois.
I : Et comment tu as compris que c'était faux ?
Z : En géographie je me débrouille bien, même très bien. Et j'avais regardé une information et j'avais vu que c'était faux...
I : C'était quoi comme information ?
Z : Hymne national du Maroc, c'était pas du tout une bonne version. J'avais même envie d'envoyer une bonne version mais c'est trop long… Il faut s'enregistrer…

Zakaria, garçon, 14 ans

N : Sur Wikipédia, il y a tout et n'importe quoi. Par exemple pour chercher « Staline », « Trotsky », ce qu'on nous a demandé en histoire… J'ai tapé « histoire URSS Staline Trotsky » et ils m'ont donné un tableau de peintres ! N'importe quoi. On y trouve des bonnes informations mais des pas bonnes aussi.
P : Et en fait… Je sais pas qui me l'a dit mais ils peuvent changer des informations. Ça veut dire que par exemple, moi je peux aller et dire que c'est pas vrai et si j'ai une preuve, après ils changent...

Nicolas, Pauline, filles, 14 ans

Les collégiens racontent leurs expériences et reconnaissent que certaines informations sur *Wikipédia* les font douter. En outre, en analysant leurs discours, nous pouvons remarquer qu'ils connaissent comment fonctionne cette encyclopédie collective en ligne : « J'avais même envie d'envoyer une bonne version », « moi je peux aller et dire que c'est pas vrai et si j'ai une preuve, après ils changent ». Nous voyons que les préadolescents savent que chacun peut publier du contenu, modifier et améliorer les articles déjà existants sur le site. La prise de

conscience de ce fonctionnement chez le public étudié amène à poser la question suivante : Les collégiens examinent-ils la véracité des informations trouvées en ligne ?

Les trucs que je vérifie c'est vraiment ceux qui m'ont paru très louches.

Marie, fille, 14 ans

Questionnés sur ce qu'ils font quand l'information parait douteuse, les collégiens interviewés énumèrent les stratégies de vérification :

P : Moi, je vérifie toujours…
I : Et comment vous faites pour vérifier les informations ?
P : Je regarde ailleurs et des fois ça se voit que c'est n'importe quoi. […] On surfe partout. On vérifie comme ça.

Thomas, Paul, garçons, 13 ans

Z : Pour vérifier les informations je vais sur plusieurs sites.
I : Tu demandes à quelqu'un d'autre si c'est vrai ?
Z : Oui, à mon père, ma mère, mon grand frère. Mes parents savent beaucoup, ils sont très « culture générale » donc je leur demande souvent.

Zakaria, garçon, 14 ans

I : Et les informations trouvées sur Internet te paraissent toujours vraies ?
L : Je dis à ma mère et elle me dit si c'est bon ou pas. […] Je passe un petit moment, je lis et je vois si c'est logique.

Laura, fille, 14 ans

Souvent pour une recherche je vais sur plusieurs sites pour voir si c'est vrai ou faux. Je vérifie aussi dans une encyclopédie en papier.

Valentine, fille, 14 ans

Il y a pas longtemps j'ai fait un exposé et les sites que j'ai choisis me mettaient jamais la même chose. Je suis allée à la mairie et j'ai utilisé les informations qu'ils m'ont données. Comme quoi Internet ne sait pas tout !

Camille, fille, 14 ans

Certains préadolescents choisissent de surfer sur plusieurs sites pour voir si l'information est partout identique. Les uns demandent aux parents ou autres adultes, les autres consultent les sources en papier pour se rassurer. Notre enquêtée Camille nous a raconté un cas où elle doutait beaucoup de la fiabilité des informations trouvées sur Internet. La collégienne s'est rendue à la mairie pour avoir des informations plus sûres pour son exposé. À la fin de son discours, elle constate : « Internet ne sait pas tout ! » et encore une fois nous fait comprendre que certains collégiens sont conscients du caractère erroné de certaines informations qui circulent en ligne, et qu'ils sont prêts à les vérifier et assurer leur crédibilité en se basant sur des sources plus solides et plus fiables.

Après avoir choisi des informations sur Internet, les collégiens passent à la rédaction de leur propre texte qui se base fréquemment sur la pratique du copier-coller et la modification de contenu trouvé en ligne. Voici comment Bahia décrit cette étape :

Quand je prends les informations sur Internet, je recopie pas exactement parce que ça sert à rien. Je modifie les phrases pour que les professeurs ne disent pas que j'ai tout copié. Je fais mon texte à moi.

Bahia, fille, 13 ans

Notre étude prouve que la pratique du copier-coller est très répandue parmi les préadolescents. Notre enquêtée Bahia explique le processus de la réalisation de son exposé : elle prend des informations d'Internet, elle modifie les phrases et elle fait « son propre texte ». Changer, transformer, reformuler… Les préadolescents recontextualisent l'information trouvée en ligne pour produire leur propre contenu. Il est important de signaler une nuance signifiante exprimée par Bahia : les collégiens modifient les informations trouvées sur Internet pour que les professeurs ne leur fassent pas de remarques, qu'ils ne disent pas que le texte d'exposé est entièrement copié sur Internet. Cela nous renseigne sur l'attitude rigoureuse des professeurs vis-à-vis de la pratique du copier-coller.

Citons ici les travaux[741] de Nicole Boubée qui a analysé l'utilité du copier-coller dans les pratiques documentaires. Il s'est demandé si le copier-coller est un « bon signe » dans le processus informationnel chez des élèves du secondaire. En analysant cette pratique, le chercheur a remarqué que les copiés-collés témoignent que les jeunes usagers mettent en œuvre une construction particulière de résolution de leur problème d'information. Dans une situation d'apprentissage, où l'on demande de rechercher les informations sur Internet, les jeunes doivent « écarter l'information non pertinente dans la masse informationnelle du Web, dans un temps limité, en fonction d'une tâche, à partir de leurs connaissances du thème de recherche »[742]. Selon N. Boubée cette démarche suppose de mieux distinguer deux tâches, rechercher de l'information et produire un document de synthèse. Dans les conclusions de ses recherches nous retrouvons la proposition suivante : « le copier-coller devrait être autorisé dans les tâches de formulation du problème informationnel et d'interactions avec les systèmes de recherche d'information »[743]. Le chercheur prétend que pour enrichir une didactique info-documentaire il faut prendre appui sur ce que les élèves font.

La stratégie de notre enquêtée Laura est différente. Elle compose ses exposés à partir des informations trouvées sur les différents sites :

> *I : Google propose beaucoup de liens. Comment tu choisis ?*
> *L: En fait je prends les informations intéressantes du premier lien, d'autres informations du deuxième lien.*
>
> ***Laura, fille, 14 ans***

[741] BOUBÉE Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire* [thèse]. Université de Toulouse. Soutenu le 17 décembre 2007, 334 p.
BOUBÉE Nicole. *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire.* 2008, 13 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf (Consulté le 12 mars 2013).
[742] BOUBÉE Nicole. *Op. Cit*., p. 11.
[743] *Ibid.*

Le caractère mimétique de ces pratiques chez les adolescents, la récurrence du plagiat et la méconnaissance du droit, voire l'ignorance de leur vulnérabilité ont été soulignés dans des travaux déjà mentionnés de Laure Tabary-Bolka. En étudiant leurs pratiques numériques informelles, la chercheuse a soulevé la question de l'éthique citationnelle. En analysant les activités de « redocumentarisation » dans les blogs, les forums de discussion, les sites personnels et les sites de partages d'images et de vidéos, L. Tabary-Bolka a constaté que les jeunes internautes « ignorent souvent les aspects intellectuels et éthiques, ce qui les conduit à adopter des pratiques ignorantes des questions de droit et de l'identité »[744]. Ses analyses mettent en évidence le brouillage de la notion d'auteur et soulève le problème de l'éducation aux médias et à Internet. La sensibilisation à la propriété intellectuelle reste toujours actuelle. Citons notre public étudié qui n'a pas non plus l'habitude de fournir les sources, même dans le contexte de la recherche d'information formelle :

J : Certaines images que je mets dans mes exposés. Je fais un copier coller sur Word.
I : Et tu marques le lien où tu as pris l'image ou l'information ?
J : Non, jamais.

Julie, fille, 11 ans

I : Vous faites copier-coller et c'est tout ?
A : Voilà ! On change un peu et on rend au prof.

I : Et vous marquez les sources utilisées en bas du texte ?
A : Non, rarement.

Amélie, fille, 14 ans

Face à ces pratiques de la génération numérique les chercheurs se demandent : « N'y a-t-il pas un décalage entre ce que l'école utilise comme supports documentaires pour l'apprentissage et l'univers technologique et culturel des adolescents aujourd'hui ? »[745]. Plusieurs d'entre eux, concluent leurs études par le constat que les usages d'Internet sont un élément de la culture de ces publics, des préadolescents, des adolescents, des jeunes, à prendre en compte dans l'ensemble des apprentissages. Notamment Patricia Dougé-Foret[746], documentaliste au lycée de J. Marc Boivin à Chevigny-Saint-Sauveur, propose d'élaborer des « codes de conduite » et d'« accompagner dans la conduite » de ces pratiques pour emmener les jeunes usagers d'Internet progressivement vers une attitude responsable.

Comme nous venons de le montrer, la recherche d'information pour l'école a été majoritairement abordée dans le cadre de la préparation des exposés. Quelques autres

[744] TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente *vs* culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. In *Les Cahiers du numérique*, 2009/3, vol. 5, p. 93.
[745] TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente, pratiques numériques. In *InterCDI*, 2009, n° 220, p. 46.
[746] DOUGÉ-FORET Patricia. Internet, Netoup@snet. In *InterCDI*, 2009, n° 220, p. 74-77.

recherches ont également été notées par les collégiens rencontrés. Voyons la nature de ce type de recherche :

> *A : Internet c'est pratique. Des fois il y a des dictionnaires intégrés dans l'ordinateur et quand on veut chercher un mot, c'est très pratique. Mais le plus facile c'est d'aller sur Internet, de taper et là on trouve directement. Quand on est vraiment pressé, c'est très pratique. Les dictionnaires en papier c'est bien aussi mais c'est long. Quand on est hyper pressé, quand on doit partir, on cherche, on cherche dans le dictionnaire en papier et on trouve pas...*
> *P : Moi aussi j'utilise le traducteur en ligne pour chercher des mots en allemand.*
> *A : Oui, moi aussi. En anglais. Parce que j'ai trop la flemme pour chercher dans le dictionnaire en papier.*
>
> ***Pénélope et Anne-Louise, filles, 12 ans***

> *Moi, mes devoirs en anglais souvent, j'écris sur WordPad. En même temps, je vais sur le dictionnaire en ligne pour voir si c'est correct.*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

Ces trois collégiennes parlent des dictionnaires en ligne. Anne-Louise considère que la démarche de recherche dans les dictionnaires en papier nécessite beaucoup plus de temps, alors que sur Internet c'est « plus facile ». Selon elle, il suffit « de taper et là on trouve directement ». La préadolescente valorise l'immédiateté assurée par le support numérique et reconnait qu'elle a la flemme de chercher dans un dictionnaire en papier. Notre enquêtée Juliette raconte le processus de la préparation des devoirs qui est effectué entièrement sur des supports numériques : en faisant ses devoirs d'anglais, elle se sert de *WordPad*, logiciel de traitement de texte de base, et elle vérifie souvent les mots anglais sur Internet.

De la même manière, Internet devient utile pour faire des exercices de grammaire :

> *Parfois ça peut aider aux devoirs. Par exemple, quand on sait pas comment conjuguer le verbe. Au subjonctif, par exemple.*
>
> ***Andrei, garçon, 13 ans***

Ces exemples illustrent qu'en faisant leurs devoirs les préadolescents recourent à Internet de manière préférentielle. Nous avons déjà signalé que parfois ils y cherchent des textes entiers pour leurs exposés, ils se servent d'Internet pour trouver un mot dans le dictionnaire en ligne, traduire une phrase en anglais qu'ils ont du mal à comprendre, vérifier les conjugaisons des verbes. Internet devient également un outil irremplaçable pour la recherche d'informations informelles.

6.2. Recherche des informations informelles

Selon Anne Cordier, « la recherche d'information est un processus par lequel l'individu tente de construire sa propre zone de sens à partir de ses expériences et

socialisations vécues et en fonction d'objectifs »[747]. Dans ce sous-chapitre nous allons voir quels types de recherche personnelle les préadolescents rencontrés effectuent depuis la sphère non formelle, c'est-à-dire depuis le domicile. Comment peut-on définir une information informelle ? Karine Aillerie définit cet informel comme « ce qui se distingue d'un cadre officiel d'apprentissage, comme ce qui relève essentiellement du « temps mort » ou du loisir, du quotidien »[748]. Tout au long de notre analyse, nous avons remarqué que chacun s'approprie Internet en fonction de ses pratiques ordinaires. Nous avons déjà évoqué indirectement une partie de la recherche de l'information non formelle dans les chapitres précédents, par exemple la recherche des chansons des groupes préférés sur *YouTube* ou la recherche de la nouvelle version d'un jeu sur *Jeux.fr*. Ici, nous aborderons une autre partie de cette recherche qui englobe l'ensemble des objectifs importants à présenter dans le panorama des usages d'Internet de notre public.

Tout d'abord, mentionnons la recherche des « petites informations pratiques »:

H : Pages jaunes, ce sont les annuaires, c'est plus vite, plus pratique. C'est bien Internet pour trouver les petites informations pratiques comme ça.
R : Sinon, il faut se déplacer, chercher dans les affiches... Il faut déranger les autres personnes et sur Internet on peut venir quand on veut, sans demander aux autres… On trouve rapidement des informations. C'est gratuit en plus !

Rui, garçon, Hannan, fille, 14 ans

N : Je regarde les horaires de cinéma mais pas les horaires de bus...
P : J'ai un papier exprès pour le bus. Avec ma mère on regarde la météo et les plans de routes.
N : Les pages jaunes aussi !

Nicolas, garçon, et Pauline, fille, 14 ans

Pour voir les informations et les horaires des expositions, je vais sur Bordeaux.fr et après je vois si le weekend il y a des trucs qui m'intéressent...

Diane, fille, 12 ans

Des fois je regarde la météo, parce que je loupe la météo à la radio… […] Je regarde, c'est pratique de savoir quel temps il va faire. Et puis la plupart du temps, c'est assez juste. Mais ça dépend des sites sur lesquels on va. Moi, je vais sur celle de France Inter. […] Les horaires de bus aussi.

Anne-Louise, fille, 12 ans

Adresses, horaires de bus, d'expositions ou d'autres animations en ville, plans des routes, météo… sont les recherches très fréquemment mentionnées par les préadolescents. Rui énumère toute une série d'avantages qu'Internet présente dans ces cas là : on n'a pas besoin de se déplacer, de chercher les affiches, d'aller voir ou d'appeler quelqu'un pour se renseigner… Internet fournit l'information recherchée rapidement et gratuitement. Selon lui,

[747] CORDIER Anne. Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et Prescriptions. In *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2011/1, vol. 48, p. 64.
[748] AILLERIE Karine. *Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet* [texte de communication]. Colloque internationale de l'ERTé, 16-17-18 octobre, Lille, 2008, p. 3. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00344181/fr/ (Consulté le 12 mai 2013).

grâce à cet outil on est capable d'effectuer une recherche de ce type, individuellement, toujours avec succès et sans déranger les autres. Anne-Louise mentionne une qualité supplémentaire d'Internet par rapport à un autre support médiatique, la radio : les informations sur la météo en ligne sont toujours disponibles alors qu'à la radio on ne peut les écouter qu'à une heure précise.

Notre enquêté Jean, passionné de surf, raconte que grâce à Internet il peut voir quelles sont les vagues sur les plages de la région :

I : C'est quoi « Surf-report.com » ?
J : Ce sont les prévisions, pour voir les vagues.
I : Tu regardes avant aller à la plage ?
J : Oui.
V : Il a une maison à côté de la plage.
J : Mais j'ai pas d'Internet. C'est mon frère qui a le téléphone et on regarde parce qu'il a Internet illimité. En fait ce sont des caméras qui montrent toutes les plages. On regarde comment sont les vagues.

Jean, 11 ans, et Victor, 12 ans, garçons

Dans la recherche des informations non formelles nous avons perçu des différences liées au genre des jeunes usagers. Évoquons en premier lieu les recherches effectuées par les filles.

Reprenons ici la notion de « culture de la chambre » examinée par H. Glevarec dans le contexte français. Dans un livre[749] qui résume les résultats de son étude, nous trouvons plusieurs photos des chambres personnelles des enfants, des préadolescents et des adolescents. Nous y voyons des murs décorés par différentes images, dessins, photos, posters, qui nous font penser aux discours de nos enquêtés :

H : Oui sur Google, on peut chercher des images.
O : De surf !
H : Et on les met sur le fond d'écran.
I : Vous avez des imprimantes ?
Ensemble : Oui.
I : Et vous imprimez ces images ?
O : Oui, j'ai fait mon dessin pour vous comme ça, j'ai cherché des images et j'ai imprimé.
I : Et vous imprimez des images pour les coller sur les murs de vos chambres ?
Ensemble : Oui.
H : Sur l'agenda aussi.

Hélène, Oriane, filles, 13 ans

I : Et tu imprimes parfois des images d'Internet pour toi ?
L : Parfois oui.
I : Tu les mets où ?
L : Parfois je les garde et il y en a quelque unes que j'ai affichées dans ma chambre.
I : C'est quoi comme images ?

[749] GLEVAREC Hervé. *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial.* Ministère de la Culture et de la Communication : Paris, 2010, 192 p.

L : J'ai vu le film « La Boum » avec Sophie Marceau et j'ai imprimé des images d'elle ou du garçon avec qui elle joue dedans. J'en ai affiché quelques unes dans ma chambre.

Loriane, fille, 13 ans

I : Tu cherches quoi sur Internet, Océane ?
O : Je vais voir surtout les images de mes chanteurs préférés, je récupère des images et après je les fais sortir en grand et ça me fait des posters...

Océane, fille, 13 ans

En concluant ses analyses, H. Glevarec note que « si la chambre des enfants est très manifestement l'espace pour un univers ludique, celle des préadolescents signifie l'autonomie d'un lieu que l'on peut organiser soi-même. […] La culture de la chambre reflète, au moment préadolescent, un double mouvement d'identification et d'exposition d'un goût propre. Ce trait auquel s'identifient les préadolescents est un trait du groupe ou de la culture contemporaine (musique, télévision, cinéma…) »[750]. Nos enquêtées racontent : leurs chambres se caractérisent par l'affichage de leurs passions à travers des images de vedettes de la musique ou du cinéma, à travers des images de sport ou d'autre activités préférées. Hélène a décoré sa chambre et même son agenda avec des images de surf, Loriane a affiché une image d'une actrice, Océane a choisi de mettre des images de ses chanteuses préférées. Trouvées sur Internet, imprimées et collées sur les murs, ces images indiquent la volonté d'individualiser l'espace personnel et d'exprimer son propre style.

La recherche des paroles des chansons témoigne du caractère très féminin :

J : Souvent quand on connait le nom et le titre, on cherche et on imprime les paroles.
I : C'est sur Google que vous cherchez ?
D : Oui. Et on le garde. Dans des classeurs.
I : Et vous les découpez ? Décorez ? Assemblez ?
J : Non, pas trop.

Juliette et Diane, filles, 12 ans

Rappelons qu'il n'y a pas très longtemps il existait des carnets ou cahiers de paroles où des filles recopiaient soigneusement les phrases qui les avaient marquées, les paroles des chansons, les textes qui les avaient touchées. Le processus de création de ces carnets était différent. Si auparavant les adolescentes essayaient de retranscrire les paroles en écoutant les chansons sur le magnétophone, et en faisant une pause à la fin de chaque ligne du couplet, aujourd'hui, comme le notent les préadolescentes rencontrées, il suffit de savoir le nom du chanteur ou du groupe et le titre de la chanson, de le taper dans la barre de recherche sur *Google*, et le moteur de recherche fournit le texte intégral qu'il suffit d'imprimer et d'ajouter dans le classeur. On pourrait encore creuser les différences entre ces deux types de carnets mais pour cela il est nécessaire d'effectuer une analyse à part. Notons seulement que le changement essentiel dans cette sorte de pratique est facilement visible, et même évident :

[750] *Ibid.*, p. 67.

perte du plaisir éprouvé lors du processus de création du carnet et lors de son usage, appauvrissement esthétique et réduction de la qualité de ce support.

Dans la deuxième partie de notre thèse nous avons déjà évoqué comment Internet s'insère dans un contexte familial et comment il modifie les relations entre les différents membres de la famille. Suite aux usages communs d'Internet la famille se « démocratise ». Nous avons même vu que dans les familles où l'environnement est équilibré, ces usages s'inscrivent en ce sens dans la continuité de la vie familiale dans son ensemble. Donc, Internet est capable de créer des « relations positives »[751] et des moments de partage. La recherche d'information non formelle, par exemple la recherche de recettes en ligne, peut être un exemple de ce type d'usages :

> *D : Je cherche des recettes. Ma mère aussi aime bien les recettes, donc j'y vais pour récupérer des recettes pour elle.*
> *I : Et elle prépare les repas avec ces recettes ?*
> *D : Non, elle prépare pas, elle fait la collection des recettes, des stylos, de jetons et des livres, des CD et des DVD. […] Des fois je ne lui donne pas toutes les recettes. Des recettes que j'aime bien, je les garde.*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

> *Quand je suis chez mon père surtout, quand je veux savoir la recette de la côte de bœuf et des trucs comme ça, je vais sur Internet parce que mon père n'est pas très doué pour les trucs comme ça. Il connait que des trucs pour son travail, donc il fait « Océane, je voudrais bien trouver la recette de la côte de bœuf ? ». Donc, je vais sur Google, je tape « côte de bœuf » et j'ai la recette. Et puis, il cuisine et moi, je mange.*
>
> ***Océane, fille, 13 ans***

Sur l'écran vide de l'ordinateur portable en papier Marlène a collé plusieurs images de chevaux. Elle a aussi marqué deux fois une phrase en anglais « I love horse ». En expliquant son image, la préadolescente raconte qu'elle surfe sur Internet pour trouver des informations sur les maladies des chevaux. L'autre enquêtée Lilou se sert d'Internet pour savoir comment il faut s'occuper des oiseaux blessés qu'elle trouve sur son balcon ou dans la rue :

> *Moi, je soigne des oiseaux. Il y a trois semaines, j'ai pris un pigeon, je l'ai mis sur mon balcon. Je l'ai soigné et il est parti. Au début je regardais sur Internet comment il faut s'en occuper mais après j'ai pris l'habitude. Cette année j'ai trouvé 10 pigeons. Dans mon balcon, dans la rue.*
>
> ***Lilou, fille, 12 ans***

> *Je cherche des maladies que les chevaux peuvent avoir pour me renseigner. Je fais de l'équitation et j'ai deux poneys.*
>
> ***Marlène, fille, 12 ans***

Les préadolescents se rendent sur Internet pour chercher des renseignements sur le maquillage :

[751] BERGE Manon et GARCIA Véronique. *Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises.* Québec : Université Laval, 2009, 93 p. Disponible sur : http://www.fss.ulaval.ca/cms/upload/soc/fichiers/m.20berge_v.20garcia.pdf (Consulté le 15 mai 2013).

J'ai mis des yeux maquillés car je regarde sur YouTube les vidéos de maquillage, j'apprends à me maquiller un peu.

Hélène, fille, 14 ans

D : Je regarde des vidéos de maquillage. Pour Halloween, par exemple.
J : Ah oui, j'ai appris comment maquiller les yeux en fonction de la couleur des yeux !

Julie, 14 ans, et Diana, 15 ans, filles

Nous nous référons ici à la notion de « la fabrique du sexe », de Thomas Laqueur, repris par Catherine Monnot dans son livre sur les petites filles d'aujourd'hui âgées de 9 à 11 ans. Selon la chercheuse ce processus se réalise à travers « la multitude d'apprentissages informels qui font grandir les enfants en dehors du regard et du contrôle directs des adultes, en particulier leurs loisirs »[752]. À partir de ce constat, nous prétendons que le visionnage des vidéos qui montrent les différentes techniques de maquillage (maquillage pour Halloween, maquillage en fonction de la couleur des yeux) mentionnées dans les citations ci-dessus, contribue à l'apprentissage de la féminité et du « devenir fille » des collégiennes rencontrées. Internet devient une source appréciée d'informations sur les sujets propres à la *girl culture*[753] qui préoccupent ces préadolescentes en marge du monde de l'enfance et de l'adolescence.

L'autre sujet important sur lequel les collégiennes s'informent en ligne est la mode :

I : Je vois que tu as mis des vêtements sur le dessin.
J : Je suis la mode sur Internet. Je regarde beaucoup, j'achète un peu aussi... Ça fait plaisir de regarder mais j'achète jamais, rarement.
I : Et comment tu fais pour regarder les vêtements sur Internet ?
J : Parfois je tape tout simplement la marque des jeans et je regarde. Je vais sur différents sites, je compare les prix. Je vais souvent sur le site de Pimkie parce que c'est une marque que j'adore...
[Elle montre sur elle que tous les vêtements sont de Pimkie.]

Julie, fille, 15 ans

Oui. Avant de faire des courses avec mes copines je regarde des nouvelles collections un peu. Dans les boutiques on donne notre email et ils envoient des emails, des informations sur des promotions, des soldes.

Amélie, fille, 14 ans

Julie surfe souvent sur les sites de différentes marques de vêtements en ligne mais reconnait qu'elle le fait juste pour le plaisir. La préadolescente compare les prix sur plusieurs sites mais elle achète en ligne « jamais » ou « rarement ». Elle s'informe avant d'aller au magasin, elle voit ce qui est à la mode. Notre enquêtée Amélie fait de même : avant de se rendre au magasin, elle regarde les nouvelles collections en ligne. La préadolescente raconte que c'est grâce à des newsletters qu'elle est au courant des différentes informations,

[752]MONNOT Catherine. *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement, 2009, p. 8-9.

[753] Nous utilisons ce terme anglo-saxon qui englobe les attributs de la culture propre aux filles. Pour découvrir les particularités de cette notions nous renvoyons le lecteur aux travaux de Lauren Greenfield, photographe et réalisatrice américaine, qui de la manière visuelle dévoilent cette culture à travers les portraits des filles américaines :
GREENFIELD Lauren. *Girl Culture*. San Francisco : Chronicle Books, 2002, 158 p.
GREENFIELD Lauren & STROBER Michael. *Thin*. San Francisco : Chronicle Books, 2006, 191 p.

notamment des promotions ou des soldes. Amélie a donné son adresse mail à la boutique. Nous voyons que cette recherche d'information sur les vêtements fait suite aux lettres d'information que la préadolescente reçoit régulièrement dans sa boîte mail. Dans une étude marketing[754] sur la fidélité des adolescentes au point de vente en prenant en considération leur manière collective de pratiquer le shopping, nous trouvons qu'en 2011, avec un budget supérieur de plus de 46% à la moyenne nationale, l'adolescente et ses 595 € de budget annuel apparaît comme la plus dépensière des femmes en matière de prêt-à-porter. L'étude met en évidence le fait que l'adolescente ne constitue pas une cliente facile car elle présente diverses spécificités en matière de consommation : une autonomie de déplacement et une autonomie financière limitées, des relations à la marque singulières, un rapport à la publicité particulier, ou encore une propension à faire du shopping avec un groupe d'amies, plutôt que seule ou dans le cadre de la famille (la mère ou la sœur essentiellement). Les chercheurs prétendent que « le distributeur doit dès lors se soucier de séduire et surtout de fidéliser cette jeune consommatrice s'il veut tirer profit de cette manne financière »[755]. Les cas de Julie et d'Amélie illustrent parfaitement comment, grâce à Internet, les producteurs tentent de fidéliser ce public : les newsletters invitent à aller sur les sites, à profiter des promotions disponibles en ligne ; ils donnent l'impulsion pour acheter en ligne ou dans le magasin.

Souvent la recherche d'information sur les vêtements a pour but d'effectuer l'achat. Voyons comment les préadolescentes s'expriment sur ce sujet :

> *M : Sur le site de la Redoute j'achète carrément.*
> *I : Tu fais des achats sur Internet ?*
> *M : Oui. Tout d'abord je regarde, je choisi et j'achète avec ma mère.*
>
> ***Marie, fille, 14 ans***

> *I : Tu regardes sur Internet et tu achètes après ?*
> *J : Parfois je regarde seulement, parfois j'achète en ligne. Avec maman, avec sa carte. Et après je dois rendre l'argent que j'ai économisé. Des fois c'est un cadeau.*
> *I : C'est vrai que vous n'avez pas de cartes bancaires.*
> *J : Non. On peut les avoir mais il faut que les parents soient d'accord. Ma mère serait d'accord mais pas mon père... Il préfère qu'on garde l'argent. Il a ouvert le compte où on a mis tous les argents qu'on a eu quand on était toutes petites pour les anniversaires et il veut pas qu'on les dépense maintenant comme ça, pour les vêtements sur Internet.*
>
> ***Julie, fille, 14 ans***

Nous avons déjà mentionné une autonomie financière limitée chez les adolescentes. Indirectement elle est abordée dans les discours cités. Marie et Julie, deux collégiennes questionnées, nous expliquent qu'après avoir trouvé les vêtements qui leur plaisaient, elles les achetaient. C'est le fait de ne pas avoir de cartes bancaires qui les amène à effectuer les achats

[754] GENTINA Elodie, COLLIN-LACHAUD Isabelle et FOSSE-GOMEZ Marie-Hélène. « Take 1, get 5 ! » : la fidélisation collective des adolescentes aux magasins de prêt-à-porter. In *Management & Avenir*, 2012/2, n° 52, p. 157-174.
[755] *Ibid.*, p. 158.

en ligne avec leurs mères. L'encadrement dans ce type d'activités est aussi assuré : Julie précise que parfois elle doit rendre l'argent à sa maman sur ses économies. La préadolescente nous raconte qu'il existe la possibilité d'avoir une carte bancaire à son âge mais il faut que les deux parents donnent leur accord et contribuent à cette « affaire ». Elle nous dévoile son propre cas en précisant que c'est son père qui n'est pas d'accord, qu'il préfère contrôler l'argent de sa fille, notamment pour la raison des achats en ligne : « il veut pas qu'on les dépense maintenant comme ça, pour les vêtements sur Internet ».

Notons également que ce type de recherches en ligne qui s'achève par l'achat est courant chez les garçons :

> *N : J'achète des trucs sur la Redoute.*
> *I : Avec maman ?*
> *N : Oui. Maman des fois a la flemme d'aller au magasin. On tape, on cherche et on achète.*
> ***Nicolas, garçon, 14 ans***

Sur sa réalisation visuelle Hélène a collé l'image d'une chaussure de la marque connue « Dr. Martens » et a écrit le nom du site *Drmartens.com*. Voici comment elle explique ces détails :

> *H : C'est drmartens.com. C'est le site des chaussures de ce style. Il y a toutes les collections, les images on peut voir les prix. C'est en anglais. Mais s'il y a des chaussures qui me plaisent, je vais sur les autres sites pour voir si ça existe en France.*
> *I : Et tu regardes souvent ?*
> *H : Très souvent. J'aimerais bien avoir beaucoup de chaussures comme ça. Mais comme c'est assez cher je vais sur les autres sites ou autres magasins pour vérifier si les prix là-bas sont plus bas.*
> ***Hélène, fille, 14 ans***

Le commentaire d'Hélène nous fait penser à l'importance des codes vestimentaires propres à la culture de ces publics. Quant à cette particularité, Agnès Pecolo écrit : « Choisir sa marque c'est choisir son camp dans une logique de distinction »[756]. Selon D. Le Breton, « l'achat de la « bonne » marque est une garantie de valeur personnelle par assimilation à une communauté imaginaire d'élus […]. Son répertoire de marques indique la valeur d'un jeune auprès de ses pairs, il hiérarchise à l'intérieur d'un système de signes toujours mouvants selon les transformations du marché, mais dont l'adolescent possède une solide connaissance »[757]. Notre enquêtée Hélène est attirée par la marque des chaussures « Dr. Martens ». Dans son récit, elle note : « J'aimerais bien avoir beaucoup de chaussures comme ça ». C'est pour cette raison que ses recherches en ligne portent souvent sur ces chaussures : tout d'abord la préadolescente regarde le site de la marque, elle voit les images des nouvelles collections et

[756] PECOLO Agnès. *Médias, jeunesse et société : des usages et des adultes.* 2007. Disponible sur : http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/0eb8f4239ac03374c25d058704fdba3c (Consulté le 14 mai 2013).
[757] LE BRETON David. Sur les cultures adolescentes. In *Le Journal des psychologues*, 2011/10, n° 293, p. 28.

fait son choix. Ensuite, Juliette essaie de trouver les mêmes chaussures sur les sites français, elle compare les prix et cherche les bons plans pour les acheter. Nous voyons qu'Internet aide à construire ces « solides connaissances » sur la marque et à trouver une meilleure solution pour l'acquérir.

Durant l'une des formations de l'éducation aux médias et aux usages d'Internet, A. Pecolo a abordé les différents types d'écrans et leur lien avec le public des enfants. Quant à l'écran marchand, elle critiquait les stratégies des grands groupes de communication qui ciblent le fameux enfant-roi. Les écrans, selon la chercheuse, « esclaves de leurs audiences segmentées ou non, du nombre de connexions ou des chiffres de vente, dépendants de la manne publicitaire et de leurs actionnaires, en concurrence aiguë et obnubilés par des résultats à court terme »[758], s'adressent aux enfants et les séduisent. Notre étude confirme cette réalité. Les discours des préadolescents rencontrés qui en témoignent sont nombreux. Les collégiens surfent et cherchent en ligne pour acheter les différents articles. Ils parlent des téléphones portables, des jeux qui sont moins chers en ligne, des achats qu'ils effectuent avec les parents et des cartes bancaires personnelles :

> *Ça m'arrive de chercher des portables sur Internet parce que le mien est cassé et j'en cherche un autre. Donc, du coup, ça m'arrive de taper sur le site de Bouygues, des choses comme ça... Je regarde, ça m'évite d'aller chez Bouygues... Je vais sur le site et je regarde, je vois si ça me plait.*
>
> ***Juliette, fille, 12 ans***

> *T : Je cherche des jeux, jeux de guerre, jeux de stratégie.*
> *I : Pour jouer ou pour acheter ?*
> *T : Pour acheter, en CD, après ils livrent à la maison.*
> *I : Tu fais ça avec tes parents ?*
> *T : Oui, parce qu'il faut qu'ils mettent les chiffres de la carte.*
> *P : Moi, j'ai pas le droit. Ma mère ne veut pas. Mon père voudrait bien m'en acheter mais avec ma mère c'est compliqué !*
>
> ***Thomas et Paul, garçons, 13 ans***

> *M : Ma mère elle m'achète des vêtements sur Kiabi ou La Redoute sur Internet.*
> *In : Ah oui, ah oui ! Des fois il y a des jeux pas chers car à la Fnac ça coute 30€ des fois. […] Quand il pleut ou qu'on a la flemme de sortir on peut directement acheter sur ordinateur, et des fois sur ordinateur il y a plus de remise qu'en magasin. Et c'est justement plus intéressant. […] Une fois ma mère été à l'hôpital, et mon père était pas là, ma sœur elle avait la flemme de cuisiner alors on a commandé des pizzas sur Internet.*
> *I : Quand vous achetez sur Internet, il faut une carte bleue. Comment faites-vous ?*
> *M : Des fois on peut réserver sur Internet et aller payer au magasin, mais ça sert à rien. Moi, je suis à la banque populaire et à partir de 12 ans on peut avoir une carte bleue, je vais bientôt en avoir une, mon frère il en a une, et tous les mois nos parents nous virent 20€. Quand c'est mis sur le compte, on peut s'en servir pour les achats en ligne, dans les magasins, pour aller manger.*
>
> ***Inès, 11 ans, et Mélanie, 12 ans, filles***

> *Leboncoin, c'est un site de vente. J'y ai acheté une cage et des rats. On a acheté aussi ma chienne. Et mon chien on l'a acheté sur un autre site.*
>
> ***Lilou, fille, 12 ans***

[758] PECOLO Agnès. *L'enfant au royaume des écrans*. [texte de la formation « L'éducation aux médias et aux usages d'Internet »]. Yvelines : Injep de Marly le Roi, 14-17 novembre 2006. Disponible sur : http://ressourcesjeunesse.fr/spip.php?page=impression&id_article=232 (Consulté le 16 mai 2013).

Quant aux recherches d'information effectuées par les garçons, nous pouvons constater qu'elles sont plutôt orientées vers les activités masculines. Par exemple, notre enquêté Nicolas cherche des renseignements sur l'installation des logiciels :

> *Moi, j'utilise les moteurs de recherche pour trouver comment installer quelque chose. Pour installer un antivirus, une application. Je cherche des renseignements.*
>
> ***Nicolas, garçon, 14 ans***

Notons que les garçons étaient nombreux à utiliser *Google Earth*, logiciel en ligne permettant une visualisation de la Terre avec un assemblage de photographies aériennes ou satellitaires. Voyons quels endroits ces garçons cherchent :

> *Je cherche sur Google Earth: Je fais le simulateur de vol, je conduis un avion... On prend l'avion, on choisit un endroit où on commence et où on veut aller. Par exemple, j'ai choisi Londres. Et on peut voir de haut la terre, chercher l'endroit qu'on a choisi.*
>
> ***Lucas, garçon, 11 ans***

> *M : Je vais sur Google Earth. On peut voir certaines images en relief, c'est marrant. Les villes, j'ai cherché ma rue, ma maison. Ça nous amuse de chercher des endroits.*
> *I : Tu ne cherches que les endroits de Bordeaux ?*
> *M : Non, j'ai cherché Himalaya, la statue de la Liberté aux États Unis. J'ai vu la statue de la Liberté dans un film et je suis allée voir sur Internet. Mais c'est moins bien sur Internet parce que c'est carré.*
>
> ***Marius, garçon, 12 ans***

Londres, l'Himalaya, les États-Unis… Les garçons énumèrent les différents endroits du monde qu'ils ont visités grâce à ce logiciel. Dans son article intitulé « Écran, mon bel écran », P. Lardellier reprend la métaphore de la souris, du tapis et de la lampe magique expliqué par S. Tisseron (« il suffit de frotter légèrement notre souris sur un petit tapis pour faire apparaître des mondes sur les écrans de nos ordinateurs »[759]), et prétend que « nos ordinateurs sont des objets *surnaturels* et *extra*-ordinaires, qui nous transportent vers autrui à vitesse fulgurante, et qui en même temps amènent le monde dans notre univers intime ». En citant Edgar Morin, il continue par « avec Internet, "il y a un côté fabuleux car on entre dans ce qui était encore impensable il y a dix ans. Le propre de la technique est de réaliser ce que la magie a imaginé" »[760]. Visiter différents endroits dans le monde sur *Google Earth* est un bon exemple de ce type de « magie numérique » mentionné par nos enquêtés.

Nous pouvons aussi noter que les garçons s'expriment sur la recherche d'informations sur les films :

> *P : Pour les films c'est Allociné parce que Wikipédia dit n'importe quoi sur les films.*
> *T : Oui. Allociné est aussi pour savoir si le film est bien ou pas. Il y a une évaluation.*
> *P: Dans combien de temps il sort au cinéma. Puis tous les jours il y a une émission qui passe pour informer quels films seront au cinéma prochainement. Ça dure 5 minutes. On voit quels acteurs vont jouer...*
>
> ***Thomas et Paul, garçons, 13 ans***

[759] TISSERON Serge. *Petites Mythologies d'aujourd'hui*. Paris : Aubier, 2000, p. 63.
[760] LARDELLIER Pascal. Écran, mon bel écran. In LE BRETON David. *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement, 2008, p. 114-115.

Paul et Thomas parlent d'« Allociné », site de référence du cinéma et des séries télévisées. Ils y vont pour savoir comment le film est évalué par les spectateurs, pour s'informer sur les sorties des nouveaux films. Dans sa remarque que « *Wikipédia* dit n'importe quoi sur les films », Paul soulève une nuance importante : les collégiens sont conscients que les informations sur le site spécialisé en cinéma sont plus sûres.

Pour Hakima Aït el Cadi l'adolescence est « une révolution intime et sociale caractérisée par une transformation radicale de l'image de soi, des humeurs et des comportements marquant une volonté d'autonomie et une volonté naissante d'affirmation de sa subjectivité, de sa liberté d'être »[761]. La chercheuse parle du sentiment d'identité qui caractérise le fait d'être adolescent. Dans plusieurs passages de notre thèse, surtout dans le chapitre sur la construction d'une identité numérique, nous avons déjà parlé de cet aspect. Il revient encore une fois ici car la recherche d'informations non formelles touche les questionnements liés aux origines :

> *I : Je vois sur l'image les drapeaux.*
> *D : Oui, les drapeaux d'Algérie, du Maroc et du Portugal. J'aime bien aller voir des photos de ces pays, des joueurs de foot, des trucs comme ça. […] Ce sont les équipes que je supporte quand elles passent à la télé, des fois je vais aller voir des vidéos.*
> *I : Des buts sur YouTube ?*
> *D: Oui. Surtout du Portugal. Moi, je suis un peu portugaise, j'ai des origines portugaises. Le Maroc, c'est parce que mon père il est marocain et il y a plein d'amis à moi et des amis à ma mère qui sont au Maroc... et j'aime bien le Maroc. Et l'Algérie, c'est mon beau père. Lui, il est algérien et ma petite sœur est algérienne et mes amis sont algériens aussi ! Alors j'aime bien, je regarde les informations sur ces pays, je mets des photos sur mon ordinateur.*
> *I : Et tu regardes ce qui se passe dans ces pays ?*
> *D : Oui, je m'informe un peu.*
>
> ***Daisy, fille, 14 ans***

Les questionnements « d'où je viens » et « qui je suis » commencent à se manifester à l'âge de la préadolescence. Sur son collage Daisy a mis plusieurs drapeaux : d'Algérie, du Maroc et du Portugal. Elle explique qu'elle a des origines portugaises, que son père est marocain et que son beau père et sa petite sœur sont algériens. Dans la vie et l'identité de cette préadolescente, il y a eu des emprunts à toutes ces cultures. Le fait de vivre en France la pousse à chercher un lien avec ces pays et nous voyons qu'Internet devient un moyen permettant de le nouer et de l'entretenir. Daisy cherche des photos, des informations sur ces pays, s'intéresse aux équipes et aux joueurs de football. De cette manière elle fait une recherche en soi, et notamment la recherche de soi.

En étudiant le forum *Ados.fr*, Nadia Gauducheau a constaté que quatre thèmes, reliés à la sphère de l'intimité, étaient essentiellement associés aux demandes d'opinions : les

[761] CADI Hakima Aït el. Culture adolescente : de quoi parle-t-on ? In LE BRETON David. *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p. 54.

relations amoureuses, la santé, les relations amicales et les relations familiales. Comme le remarque la chercheuse, « ce sont des thèmes pour lesquels l'enjeu majeur n'est pas d'élargir ses connaissances mais plutôt obtenir l'avis d'autrui »[762]. Parmi nos enquêtés nous retrouvons aussi de jeunes usagers d'Internet qui se posent des questions sur ces sujets et qui cherchent des réponses et des informations de ce type sur les forums :

Z : Sur les forums on cherche aussi des réponses à nos questions très personnelles…
I : Questions comment ?
Z : Questions sur l'amour et la vie.

Zakaria, garçon, 14 ans

Curieux de savoir s'il y a des informations sur eux, les collégiens dans la barre de recherche tapent leurs prénoms et leurs noms :

L : Sur Google je tape aussi mon nom et prénom.
I : Et il y a des informations sur toi ?
L : Oui, il y a des photos de moi, c'est sur le site de mon club de natation. En maillot de bain ! Je cherche des images, des informations sur moi.

Luna, fille, 11 ans

I : Et pourquoi dans la barre de recherche sur ton image tu as mis ton nom et prénom ?
F : Il fallait mettre quelque chose ! Sur Google on cherche. Si on tape Farouk, on peut retrouver des choses intéressantes. Par exemple, le roi d'Égypte était Farouk. J'ai déjà fait ça, par curiosité. Hmmm… et j'ai vu que c'était le roi d'Égypte, ou le président.

Farouk, garçon 13 ans

Luna confirme que cette recherche a permis de retrouver des photos d'elle sur le site de son club de natation et dans le cas de Farouk elle a fournit des informations intéressantes sur l'origine de son prénom. Les collégiens nous ont aussi raconté que la possibilité de trouver des réponses à toutes sortes de questions les pousse à chercher des informations ridicules :

Parfois on cherche des réponses à des questions un peu débiles qu'on n'osera jamais demander en réalité. Ça m'a arrivé de chercher la signification d'un prénom japonais. Aussi de chercher la date de naissance d'un personnage d'un manga, aussi son nom de famille. Et parfois je trouve ! Je tombe sur les sites qui sont consacrés pour les mangas, sur les forums des questions pareilles. Je suis pas seule à chercher tout ça !

Rachel, fille, 13 ans

Rachel nous fournit un exemple : elle a cherché la date de naissance d'un personnage d'un manga, ainsi que son nom de famille. Il est intéressant d'apprendre que la collégienne a réussi à trouver ces informations sur les sites des mangas et sur les forums et s'est rassurée : « Je suis pas seule à chercher tout ça ! ».

Dans ce chapitre nous avons découvert que la majorité des collégiens rencontrés a un ressenti d'Internet omniscient dans le processus de recherche d'information. La comparaison

[762] GAUDUCHEAU Nadia. Demander de l'information dans un forum de discussion. L'exemple d'Ados.fr. In *Les Cahiers du numérique*, 2012/1, vol. 8, p. 83.

entre le temps et les efforts exigés par une recherche sur les autres supports (encyclopédies, dictionnaires, livres en papier) ou par les autres moyens (téléphone, renseignement chez les adultes) et une recherche en ligne se fait au bénéfice d'Internet. Ils s'y rendent spontanément pour trouver des informations formelles nécessaires à la préparation des exposés. Également, la simplicité et la rapidité de la démarche sur Internet sont beaucoup appréciées dans la recherche personnelle pour trouver une recette, une image d'actrice ou un conseil sur l'installation d'une application. Les discours recueillis auprès des préadolescents témoignent d'une grande confiance en cet outil. Les collégiens ont aussi connaissance de la problématique de la fiabilité de l'information en ligne, mais cela ne les éloigne pas pour autant d'Internet.

Conclusion

Diversité des profils de jeunes usagers d'Internet

En 1994 Olivier Donnat[763] postulait que le monde des jeunes était socialement plus homogène que le monde des adultes et que leurs loisirs reposaient sur un nombre très réduit d'activités. Presque vingt ans après, le spectre des usages d'Internet que nous avons découvert et analysé tout au long de cette partie de notre thèse pourrait remettre en question ce constat. La variété des activités pratiquées en ligne nous amène à constater que suite à l'apparition massive des nouveaux dispositifs sur Internet et à leur intégration rapide dans la vie quotidienne, le monde des préadolescents devient très hétérogène et leurs loisirs sont très riches et complexes.

Bien évidemment, les jeunes internautes ont des usages très individuels. Les uns privilégient plusieurs fonctionnalités d'Internet, les autres ne fréquentent que quelques sites et se contentent d'un nombre restreint de services proposés. Notons qu'une partie importante du public rencontré a des usages plus ou moins répartis mais durant les entretiens nous avons découvert qu'ils ne sont pas tout à fait identiques. Les préadolescents s'approprient Internet selon des logiques particulières et en raison de cela ne sont pas un groupe homogène des internautes.

Les chercheurs prétendent que « les enfants et les adolescents se servent de ces supports pour "dire" leur âge mais sont également confrontés régulièrement à des

[763] DONNAT Olivier. *Les Français face à la culture*. Paris : La Découverte, 1994, 369 p.

désajustements entre leurs loisirs et leur âge revendiqué… "c'est pour les petits", "c'est pour les grands" : ces verdicts disent la persistance de frontières parfois invisibles mais étanches entre les cultures d'âge et leurs conventions propres »[764]. En se servant des productions visuelles réalisées par les préadolescents nous avons démontré qu'il existe les usages des petits et les usages des grands, des filles et des garçons. Il faudrait préciser que ces usages n'ont pas de frontières très déterminées : ce sont les grandes tendances qui permettent de se rendre compte de rites de passage qui se font durant les années de collège.

Suite à la diversité des parcours des jeunes usagers, il était difficile de les classifier et d'effectuer une analyse structurée. Nous avons donc choisi d'examiner les usages d'Internet des préadolescents par type d'usages. Notre approche anthropologique visait à appréhender leur complexité, éclaircir les nuances, citer les cas intéressants, présenter la multitude des expériences que nous avons découvertes sur le terrain. En prenant compte de la singularité des profils des jeunes internautes, nous avons procédé à l'examen des usages de différentes natures.

Manières numériques d'être joignable pour les autres

Les actions communicationnelles établies par les interfaces sociotechniques en ligne renforcent et prolongent les sociabilités existantes. De même, elles participent à la création de nouvelles sociabilités. C'est « une sociabilité contemporaine et complémentaire aux sociabilités classiques »[765], - proclament les chercheurs. Notre étude confirme ce constat : les dispositifs en ligne changent les dynamiques sociales des préadolescents d'aujourd'hui et reconfigurent les manières de la construction sociale.

En discutant avec les collégiens nous avons découvert que certains dispositifs sont plus appréciés que d'autres. Par exemple, le courriel électronique est rarement utilisé par les préadolescents rencontrés. Ils écrivent rarement des mails, par exemple à la famille ou aux amis qui habitent loin et avec lesquels les ajustements temporels sont moins évidents, et soulignent le manque de rapidité de ce format de communication. L'utilité du courriel électronique est mentionnée dans certains cas pratiques : il sert à l'ouverture de comptes sur différents sites ou à la demande d'informations sur les articles d'occasion vendus en ligne.

[764] Sylvie OCTOBRE, Christine DÉTREZ, Pierre MERCKLÉ, Nathalie BERTHOMIER. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française, 2010, p. 18.
[765] DUARTE Paulette *et al. Internet : la sociabilité de sociétés médiatisées*. Paris : La Documentation Française, 2007, p. 24.

Les dispositifs de communication en ligne jouent un rôle essentiel dans l'articulation des liens avec les pairs. Ils permettent également aux jeunes usagers d'Internet d'interagir d'une manière spontanée et immédiate. L'environnement numérique dans lequel les préadolescents sont nés et ont grandi leur a appris et les a habitués à recevoir une réponse rapide. La patience a laissé sa place à l'instantanéité. Pour cette raison, les jeunes internautes privilégient les espaces de communication instantanée qui facilitent, fluidifient et accélèrent les discussions avec leurs amis.

Bien évidemment, c'est *Facebook* qui a été évoqué le plus souvent durant les entretiens avec les collégiens. En outre, mentionnons qu'ils n'ont pas tous accès à ce type de sites. MSN est mentionné par les plus jeunes qui sont plus strictement contrôlés par leurs parents, ou qui ne ressentent pas le besoin de s'y rendre. Il existe également une partie des préadolescents qui utilisent plusieurs interfaces en ligne pour discuter et se servent en même temps de *Facebook*, de MSN, de *Skype*. Ils ressentent l'envie d'être toujours connectés, toujours joignables, toujours disponibles. La crainte de rompre la connexion avec la tribu de leurs pairs et le monde en général pousse les jeunes internautes à avoir des comptes sur les différents espaces et à passer de plus en plus de temps devant leurs petits ou leurs grands écrans. Il est intéressant de noter le fait qu'à la différence de *Facebook*, l'ajout d'amis sur MSN est plus sélectif. Les préadolescents ajoutent les amis proches qu'ils connaissent bien.

C'est à partir de la seconde période du collège que les préadolescents rejoignent la communauté de *Facebook*. Pour être « à la mode » et pour ressembler aux autres, ils créent des comptes sur le site et forment leur réseau en ligne. Les listes d'amis ainsi que la nature des conversations sur *Facebook* se modifient. La clarté et la simplicité soulignées dans l'utilisation des fonctionnalités de *Facebook*, vient au premier plan. Les collégiens reconnaissent que les listes d'amis sont longues mais les conversations avec eux sont très courtes, occasionnelles et fortuites. L'ajout dans la liste d'amis est une sorte de reconnaissance, une proposition de rester e contact mais cette action n'oblige pas à entretenir le lien. Ils ajoutent très facilement de nouveaux contacts dans la liste mais de la même manière ils sont prêts à les supprimer, surtout si dans le temps la relation ne se noue pas avec eux.

Les collégiens y annoncent les relations amoureuses, dévoilent leurs secrets, se plaignent de leur vie, s'amusent en attribuant des statuts. La fuite de ces informations vers la famille, notamment vers les parents, n'est pas tolérée. Pour cela, les invitations d'ajout à la liste de contacts des membres de la famille ne sont pas acceptées. Naturellement, les parents

se posent des questions, ils deviennent soucieux et contrôlent ces usages. De leur côté, les préadolescents essayent de protéger ce « monde », cette « bulle » qui leur appartient, qui leur sert à s'exprimer mais également à épier les autres. Les préadolescents y suivent les informations publiées, lisent les commentaires des photos, surveillent les actions de leurs petits copains. Cette curiosité appelée « voyeurisme social » incite l'apparition des rumeurs et questionne l'amitié.

Sur Internet, les collégiens parlent de tout et de rien. Les sujets portent sur le quotidien, les vacances, la scolarité, leurs centres d'intérêt. Très souvent les contenus des messages transférés se distinguent par la légèreté et l'irréflexion du contenu. Les jeunes *facebookeurs* y flirtent avec l'autre sexe, créent des rumeurs, se fâchent, cultivent leur jardin secret. De même, notre étude a montré que les préadolescents tentent de faire tout ce qui est possible pour être au plus près des pairs qui ressentent et vivent les mêmes bouleversements qu'eux. Pour trouver un sentiment de compassion et de solidarité, les jeunes internautes se rendent en ligne.

Notre étude montre que la communication en ligne ne se substitue pas aux échanges classiques, elle s'y ajoute, mieux encore, elle les rejoint, s'y superpose. Les interfaces sociotechniques en ligne multiplient les possibilités de la joignabilité et deviennent importantes dans le monde communiquant des jeunes internautes. Le fait d'organiser une conversation, de commencer et de rompre la discussion au gré de chacun rend la communication plus libre et plus attirante. Ces supports en ligne permettent de se construire une sphère d'autonomie relationnelle et pour cela ils sont très appréciés par le public des préadolescents.

Se construire en ligne : rapidement et publiquement

Les réseaux sociaux numériques se sont transformés aujourd'hui en une véritable enveloppe de notre soi et en un espace authentique pour nous exhiber sous le regard amusé ou admiratif de l'autre. La passion pour certains réseaux comme *Facebook* est évidente. Notons que le fait de s'y rendre tous les jours pour y publier une photo, poster une vidéo, laisser un slogan sur son mur… sont autant d'actions numériques qui témoignent toutes d'une seule réalité : les jeunes internautes n'ont plus affaire aujourd'hui à une image unique d'eux-mêmes mais à plusieurs, celle de la vie réelle et celles que continuent à leur envoyer les interfaces numériques qui les entourent.

Notre analyse de la construction d'identité numérique sur *Facebook* a permis de confirmer que les préadolescents désirent être remarqués à tout prix. Ils modifient les photos pour les rendre plus belles et attrayantes, essayent de ressembler aux adultes et aux célébrités, publient les photos de leur enfance, exposent leurs centres d'intérêt, mettent les images en lien avec leurs origines. Dans la présentation de soi les jeunes internautes cherchent l'authenticité, ils tentent de se distinguer dans l'espace virtuel. Sur *Facebook*, chaque ligne et chaque image sont des éléments importants.

Les jeunes *facebookers* s'adonnent à des actualisations presque quotidiennes de leurs portraits (faits d'un mélange d'images, de vidéos, de phrases du jour, de commentaires, etc.), créent et rejoignent des groupes variés. Les collégiens modifient soigneusement leur identité numérique et sont angoissés de ne pas attirer l'attention des autres, de ne pas recevoir leurs réactions. Parce que c'est en repérant les façons dont il peut intéresser les autres que le préadolescent apprend à s'aimer lui-même. Plusieurs fonctionnalités de *Facebook* qui se caractérisent par la simplicité poussent à être actif, à se raconter et à produire une identité numérique d'une manière condensée et spontanée.

Par contre, le *blogging* est une activité peu pratiquée chez les préadolescents rencontrés. L'écriture d'un blog est considérée comme une pratique qui prend beaucoup de temps et d'investissement personnel. Les collégiens reconnaissent que les articles qu'il faut publier sur ces plateformes d'expression doivent être intéressants et captiver l'attention des autres. Les collégiens sont conscients que ces démarches nécessitent des efforts qu'ils ne sont pas prêts à consentir. Plusieurs d'entre eux se posent la question sur le contenu des articles et supposent que leur vie n'est pas assez riche et attirante pour qu'ils puissent régulièrement s'exprimer sur un blog. Ils se demandent « comment écrire sur soi ? ». Et ce questionnement peut être expliqué par leur âge qui renvoie à la construction identitaire avec tous les bouleversements intérieurs difficiles à décrire en mots ainsi que par un attachement faible à la pratique de l'écriture, surtout chez les garçons.

L'existence d'autres moyens plus dynamiques et ludiques, notamment l'apprivoisement rapide de *Facebook*, est une autre raison importante de l'éloignement de la pratique du *blogging*. Les collégiens nous ont parlé du caractère public des contenus des blogs qui constitue un motif important de sa dévalorisation. L'envie de restreindre le public des lecteurs, qui dans le cas des blogs sont souvent des inconnus, a été également mentionnée. Dans les paroles des jeunes internautes nous découvrons la peur que les informations publiées puissent être facilement modifiées et réutilisées à des fins trop incertaines. Nos enquêtés sont

conscients que le contenu des blogs est accessible à tout le monde, ainsi qu'aux parents, ce qui représente un grand danger pour un jeune individu qui commence à manifester son détachement de la famille.

Quant au contenu des blogs les préadolescents s'y expriment modestement. L'identité est dévoilée à travers la publication de courts articles et de photos sur eux, sur leurs passions et centres d'intérêt, sur leurs amis qu'on apprécie et valorise tant à cette période de la vie. Nous remarquons que ce sont les éléments visuels qui dominent, ce qui prouve l'importance de la culture visuelle dans l'expression numérique. Les préadolescents créent des contenus (montages de photos et de vidéos) qui selon L. Allard reflètent la tendance de la « culture techno-sociale du remix ». Les collégiens n'y sont pas experts. Ils ne sont pas nombreux à produire de tels contenus mais y accordent tout de même un intérêt. Prendre des images sur Internet, les modifier, ajouter des slogans et des signes d'appartenance, mettre un cadre – autant d'actions qui constituent le plaisir d'écrire sur soi.

Élargir le spectre d'activités, enrichir les loisirs

Quant aux pratiques culturelles en ligne, les préadolescents se rendent sur les différents sites d'Internet où ils contrôlent les moments et les finalités. Notre analyse montre les nouveaux rapports à la culture et souligne l'importance de la simultanéité et de l'instantanéité dans ce type d'usages.

En analysant les pratiques musicales en ligne chez les préadolescents, nous avons découvert qu'Internet crée de nouvelles postures dans les comportements d'écoute de la musique, par exemple, les collégiens rencontrés écoutent et surfent en même temps sur les autres sites, téléchargent et écoutent des chansons partout ou encore écoutent et visionnent des vidéos de musique pour apprendre à chanter ou à jouer de la guitare. Ils ne sont pas prêts à explorer les fonctionnalités proposées par certains espaces en ligne, par exemple la création des listes de chansons sur *Deezer*, car cela demande du temps et de l'investissement. Ils privilégient la facilité de la démarche pour contenter le désir du moment et sont peu nombreux à construire un espace personnel et structuré de leurs goûts musicaux.

Notre étude dévoile que les nouvelles technologies, notamment Internet, ne disqualifie pas la lecture. Nous avons découvert qu'il élargit le spectre d'activités numériques en liaison avec cette pratique culturelle : il offre la possibilité de communiquer d'une façon plus rapide avec d'autres lecteurs, d'exprimer plus facilement son avis, de trouver des informations sur

les auteurs et les livres (critiques, classements, prix, etc.), il incite à créer des contenus et à les partager publiquement. En choisissant des formats originaux d'expression, les auteurs des *fanfictions*, mentionnés par les collégiens rencontrés, envisagent les effets sociaux et vivent de façon active et créative leurs passions. Ici, nous ajoutons les usages des amateurs de vidéo qui nous permettent de nous rendre compte de l'importance de ces productions dans le tissu culturel du monde numérique des préadolescents. Les vidéos amateurs prouvent la capacité de ces publics à exprimer leur passion et leur identité sous des formats très créatifs.

À travers l'analyse des activités numériques liées aux pratiques sportives nous avons approfondi la culture du jeune supporter d'aujourd'hui. Nous avons vu que les préadolescents consultaient les sites de sport, suivaient les actualités (résultats des matchs, classements des équipes), visionnaient les évènements sportifs en direct ou les vidéos des moments importants des matchs. Suite aux déclarations des préadolescents rencontrés, nous avons constaté également qu'Internet était un moyen d'excellence pour apprendre à faire du sport ou à perfectionner sa technique. Par contre, le manque d'intérêt et d'informations sur les espaces virtuels des équipements culturels, par exemple les sites des musées, est évident, ce qui nous permet de constater qu'il existe un vrai besoin d'informer, de montrer et de former les jeunes internautes aux usages numériques de ce type d'activités.

Nous avons examiné également les pratiques médiatiques numériques des préadolescents. Nous avons découvert que les collégiens se rendaient sur les sites de radios, qu'ils écoutaient des musiques populaires et des émissions destinées aux publics jeunes. Les filles lisent les articles des magazines sur Internet. Notons que plusieurs collégiens visionnent des séries télévisées en ligne. L'analyse de ces usages nous informe que les pratiques des fans des séries télévisées à cet âge ne sont pas encore très poussées, elles présentent peu d'interactivité mais se fondent sur les habitudes numériques : on visionne, on s'informe, on cherche en ligne.

Se socialiser et se construire à travers les jeux en ligne

Il est aisé de constater que les jeux en ligne s'imbriquent aussi dans le quotidien des préadolescents. Ils sont associés à la détente, au plaisir, au divertissement. Les collégiens n'ont pas manqué de nous décrire les sensations agréables qu'ils vivent au moment où ils jouent. Nous découvrons que l'aisance dans les jeux en ligne chez les préadolescents s'explique par la façon dont ils jouent : ils lisent rarement règles et se lancent dans le jeu sans avoir peur de perdre ou de ne pas gagner. Les jeunes internautes jouent individuellement, avec des amis et même avec des parents. Notre étude a mis en évidence que dans certaines familles

les jeux en ligne sont capables d'attirer l'attention des parents et de rassembler les membres de la famille autour d'un écran. Dans ce cas, le jeu devient un moment de partage, il crée et renforce la complicité.

Les jeux en ligne permettent d'instaurer la communication. Ce n'est pas seulement le divertissement, mais un véritable investissement. Sur des canaux intégrés dans le jeu, les jeunes internautes font des connaissances, discutent, s'organisent pour jouer ensemble en même temps. De nouvelles communautés se forment qui ont pour but de parler des jeux, des obstacles qu'ils rencontrent, des stratégies qu'ils appliquent pour avancer dans le jeu, ils donnent des conseils, partagent des informations intéressantes. Les conversations sur les autres sujets se nouent mais ne durent par longtemps. Les collégiens nous ont fait découvrir que dans certains cas, quand les autres moyens (téléphone) et espaces virtuels (*Facebook*) de communication sont interdits ou impossibles (sorties le soir), le jeu en ligne devient une solution d'excellence pour discuter avec des copains.

Également, dans les jeux en ligne les préadolescents sont amenés à explorer leur identité. Ils créent leurs avatars, ils les perfectionnent et nous découvrons que ces personnages, beaux et attirants, augmentent leur confiance en eux, leur permettent de se montrer comme ils voudraient être. Dans certains jeux, les jeunes joueurs mènent une vraie vie numérique : ils se créent non seulement leur personnage mais aussi une maison, choisissent un métier, fondent une famille… Les collégiens y baignent entièrement, explorent et expérimentent les espaces ludiques en ligne, essayent de gagner des points pour améliorer leur avatar ou leur maison virtuelle. Fascinés par ces gratifications, ils peinent donc à quitter ces univers en ligne. Mentionnons cependant que les entretiens avec les préadolescents ne nous a pas permis de constater la dépendance à ce type d'usages.

Chercher sur Internet et douter de la fiabilité des informations en ligne

Questionnés sur la recherche d'information en ligne, les collégiens parlent de l'exhaustivité informationnelle. Nous découvrons que la recherche pour l'école se fait majoritairement sur Internet, ils y recourent de manière préférentielle. Les démarches s'effectuent sans trop de difficultés : les sujets définis par le professeur servent comme mots clés que les préadolescents tapent sur *Google* ; les premières références, très souvent celles de *Wikipédia*, sont appréciées par la clarté du contenu ; et la pratique du copier-coller est utilisée pour la production de leurs propres exposés. Nous constatons que l'aptitude à identifier des éléments d'information faisant sens pour les collégiens dans la recherche d'information formelle est simpliste et très rapide.

Mentionnons que dans la recherche d'information en ligne les jeunes internautes vivent des hésitations, ils parlent de la fiabilité des informations en ligne et disent qu'ils examinent leur véracité. Pour se rassurer les préadolescents surfent sur plusieurs sites pour voir si l'information est partout identique, demandent aux parents ou aux autres adultes, par exemple à la documentaliste au CDI, consultent les sources sur papier, les dictionnaires et les encyclopédies.

Petites informations (météo, adresse ou numéro de téléphone d'une boutique, horaires de bus), images des vedettes, paroles des chansons, recettes, conseils de mode ou de maquillage, renseignements sur l'installation des logiciels, photos aériennes des monuments célèbres dans le monde… Les préadolescents rencontrés effectuent des recherches de toutes sortes d'informations informelles. Les jeunes internautes justifient leur recours immédiat à Internet par la rapidité avec laquelle ils ont le sentiment de trouver ce qu'ils cherchent, ils valorisent la simplicité de la démarche pour obtenir une réponse immédiate à leur demande d'information.

Alors, suite à cette analyse des résultats, quels sont les caractéristiques des usages d'Internet chez les préadolescents ? Nous proposons de passer à la conclusion générale de la thèse qui va approfondir la notion de culture numérique de ce public et permettra d'obtenir un regard global sur notre travail scientifique.

Conclusion générale

Nous avons cherché à étudier dans notre thèse les usages d'Internet chez les collégiens préadolescents de 11 à 14 ans. Bien que notre étude se soit déroulée durant l'année scolaire 2010-2011, les usages d'Internet étudiés ne sont pas pour autant obsolètes par rapport aux usages actuels. Nous proposons de découvrir les conclusions générales de notre travail scientifique présentées en trois parties : tout d'abord nous nous concentrerons sur la distinction des principes qui se sont dégagés durant la réalisation de notre recherche, et ensuite nous développerons les conclusions sur notre objet, les particularités des contextes et les caractéristiques des usages d'Internet chez les préadolescents. Nous fournirons quelques pistes des futurs projets que nous pensons réaliser par la suite.

Principes et déroulement de la recherche

Comment étudier les usages d'Internet des préadolescents ? Telle est la première question que nous nous sommes posée au début de notre recherche. Mais ce n'était pas la seule. Les questions ne cessaient de se multiplier car chaque jour nous étions confrontée aux différentes études existant sur le sujet ainsi que sur le public choisi, chaque jour nous avions de nouvelles idées. Il était difficile de commencer à travailler mais dès le début nous nous sommes imposée la rigueur. Nous avons débuté par la lecture et la prise de notes : nous avons cherché une stratégie convenable pour mener cette recherche scientifique. Nous étions curieuse, passionnée mais il fallait nous restreindre, nous contrôler sans cesse pour ne pas nous disperser, choisir une bonne méthode de travail. Durant les étapes que nous avons effectuées pour réaliser notre étude et pour rédiger notre thèse, quelques principes se sont dégagés que nous proposons d'évoquer par la suite.

Constituer une base interdisciplinaire des connaissances sur le rapport entre la société et les nouvelles technologies

Notre première démarche a été plutôt classique : nous avons décidé de constituer une base solide des connaissances sur le sujet en question. Nous avons voulu nous situer dans le champ d'étude sur les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes et leur rapport aux technologies numériques de l'information et de la communication. Nous avons mobilisé des

connaissances théoriques à travers une recherche bibliographique approfondie. Le travail a été captivant. Nous avons fréquenté des bibliothèques et des centres d'information de différentes disciplines : nous avons puisé de nombreuses références en Psychologie, Sociologie, Sciences de l'Éducation, Anthropologie et bien évidemment en Sciences de l'Information et de la Communication. Cette démarche que nous avons décrite dans les premiers chapitres de notre thèse sous forme d'une présentation du panorama d'études nous a servi tout au long de notre recherche.

Notons que nous avons mené notre travail dans une période marquée par un fort intérêt scientifique pour la relation que les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes entretiennent avec Internet. Plusieurs ouvrages et études ont paru tout au long de notre recherche. À chaque fois leurs problématiques nous encourageaient à continuer à travailler sur ce sujet d'actualité, à analyser les liens entretenus entre les TNIC et les préadolescents et à expliquer leurs nouveaux comportements numériques. Mais nous reconnaissons qu'en même temps, ils nous poussaient à repenser systématiquement nos questionnements et l'intérêt de notre recherche pour la science. C'est la complexité des usages d'Internet qui nous passionnait. Nous avons utilisé ces différences sources pour l'analyse des résultats de notre étude. En assemblant les approches venant de différentes disciplines et en nous servant des concepts de courants scientifiques variés, nous avons voulu mettre en évidence l'originalité de notre discipline et de notre objet. C'est ainsi que nous concluons que ce travail de thèse a été un travail interdisciplinaire.

Définir les contours de la notion d'usage d'Internet chez les préadolescents et choisir une approche anthropologique pour l'étudier

Il a fallu ensuite délimiter notre objet, les usages d'Internet chez les préadolescents. Au début de notre recherche nous avons remarqué que durant les dernières années les études des traces d'actions en ligne sont devenues de plus en plus nombreuses dans ce champ d'études. Selon nous, cette approche n'est pas suffisante pour comprendre ce qu'est un usage car elle ne permet pas d'appréhender la complexité de cette notion. De plus les études récentes qui portent sur les usages d'Internet chez les publics d'enfants, d'adolescents et de jeunes se sont spécialisées et il est devenu difficile d'avoir une vue d'ensemble de la situation globale. Ces tendances ainsi que le désir d'examiner minutieusement notre objet pour refléter l'usage d'Internet comme un construit social, nous ont poussée à choisir l'approche anthropologique.

Dans notre recherche l'approche anthropologique a permis d'étudier les usages d'Internet de façon plus ample et de comprendre ce qu'Internet représente pour les jeunes usagers, comment il s'inscrit dans leur environnement, quel rôle il joue dans la construction de leurs modes de vie. Quelles sont les particularités de cette approche ? Basée sur la description précise, l'analyse et la compréhension nuancée des usages, elle offre la possibilité d'accéder à la complexité et aux subtilités du phénomène dans la vie quotidienne, ce qui renvoie à la découverte d'une notion plus pertinente. C'est une approche qui prend en compte chaque expérience singulière, et cherche à fournir des outils pour comprendre ce phénomène social à un niveau plus large et plus global. Elle se distingue par une attention consciemment portée sur les récits de vie ou les représentations des objets étudiés, dans notre cas sur le rapport personnel d'un individu à Internet, et permet d'approfondir la notion plus commune de culture, notamment de culture numérique.

Ajoutons que pour nous, l'approche anthropologique englobe le quotidien dans lequel les préadolescents ancrent leurs usages d'Internet ainsi que la figure d'usager actif qui n'est plus un simple consommateur passif des produits et services mais un acteur qui exprime des stratégies d'autonomie et des tactiques d'appropriation et construit ses usages selon ses intérêts. Nous prétendons que pour avoir une compréhension complexe de la confrontation de l'usager avec Internet, il faut aborder rigoureusement le contexte de continuum d'usages. Dans notre thèse nous avons mis l'accent sur le fait que les usages sont toujours circonstanciels, inscrits dans les tâtonnements de toute action humaine. C'est à partir de ce schéma que nous sommes arrivée à comprendre comment les usages se forgent, se transforment, évoluent ou bien disparaissent. Par la découverte de ce contexte particulier, libre et mouvant, nous avons également rencontré les jeunes usagers et leurs scénarios d'usages. L'analyse du contexte riche en « rituels », en « routines », en « opérations d'emploi » et de l'usager qui « braconne » et « bricole » ses propres « manières de faire » est primordiale dans l'approche anthropologique.

Se familiariser avec le public des préadolescents et se préparer au travail scientifique sur le terrain

Puis, nous nous sommes orientée vers la découverte de notre public, les préadolescents. Pourquoi cette démarche était-elle nécessaire ? À notre avis, pour pouvoir analyser les usages d'Internet et les situer dans le contexte de la culture numérique d'aujourd'hui, il est indispensable de connaître les attributs de la culture préadolescente. La

connaissance des caractéristiques principales des préadolescents est également propice pour organiser le travail sur le terrain. Dans cette étape de notre recherche nous avons consulté plusieurs ouvrages en Psychologie et en Sociologie pour distinguer les spécificités de l'âge où l'être humain se construit et se développe (autonomie, individualisation, dialectique, affirmation de soi, imaginaire ; ou encore distanciation de la famille, ouverture aux autres, affiliation à des groupes). Il n'a pas été facile de trouver une définition claire et invariable de la préadolescence. Et même si nous avons constaté la fluidité de la notion, nous l'avons choisie pour notre recherche. Elle était la plus pertinente pour définir les personnes âgées de 11 à 14 ans qui vivent le passage complexe, ambigu, intermédiaire de l'enfance à l'adolescence.

Après ces lectures sur les préadolescents nous nous sommes rendue sur le terrain pour effectuer une pré-étude. Cette démarche n'était pas fortuite. Nous avons décidé de la réaliser pour plusieurs raisons importantes : nous avons voulu nous familiariser avec les préadolescents, les rencontrer, les observer, cerner leurs caractéristiques, tester différents modes d'organisation d'une étude, tenter des méthodes variées. Nous avons adopté différentes attitudes de recherche pour découvrir laquelle était la meilleure et la plus efficace pour nouer une relation favorable avec ce public. Mentionnons que durant cette préparation à l'étude définitive nous avons constaté le manque de sources d'information spécialisées en organisation d'étude scientifique auprès les publics d'enfants et d'adolescents. Notre pré-étude illustre les efforts que nous avons fournis pour chercher à créer une stratégie convenable pour évoquer notre objet et notre public. Les nuances de la recherche auprès des préadolescents que nous avons découvertes durant notre pré-étude nous ont aidées à mûrir la réflexion et à nous construire en tant que chercheuse.

Notons que l'approche anthropologique a influencé notre posture vis-à-vis du public étudié et son rôle dans notre travail scientifique. Nous avons attribué un statut particulier aux jeunes participants : le préadolescent était central dans notre étude. Nous l'avons considéré comme un acteur social dont la parole peut être recueillie, analysée et faire sens. Nous avons eu pour objectif d'étudier des préadolescents, d'aborder leurs expériences des usages d'Internet et de découvrir une réalité exprimée de leur point de vue. L'idée essentielle était d'accéder, d'étudier et de faire apparaître la réalité préadolescente vue par les préadolescents eux-mêmes.

Accéder aux données avec la méthode participative et visuelle

Appliquée intuitivement durant la pré-étude, la méthode visuelle a été choisie pour le travail avec les préadolescents. En cherchant sa reconnaissance scientifique et en la perfectionnant pour notre étude définitive nous avons découvert le courant méthodologique anglo-saxon des *Visual methodologies* qui a été l'une des plus grandes découvertes durant cette recherche. La consultation de différents ouvrages et la participation à la deuxième conférence internationale des méthodes visuelles en Angleterre nous ont permis de comprendre comment des images variées, fixes ou mobiles, peuvent donner accès aux différentes parties de la conscience humaine. Introduites dans le processus de la recherche, elles offrent la possibilité de communiquer de façon plus libre, par métaphores ou par symboles ; à l'aide des images on peut améliorer la compréhension empathique, capter l'ineffable, appréhender la réalité différemment.

Un axe des *Visual Methodologies*, les méthodes visuelles participatives, a particulièrement attiré notre attention. Nous avons examiné une série d'études qui illustrent dans quelle mesure la production créative et visuelle de données par les membres du public étudié peut aider un chercheur à traiter différentes problématiques et à appréhender la compréhension sur les sujets en question. Ces méthodes utilisent des techniques variées (dessins et collages, photographies, vidéos, autres productions visuelles, par exemple installations ou objets multidimensionnels) et sont basées sur l'engagement volontaire et la collaboration entre le chercheur et les participants. Les participants sont considérés comme des experts de leurs propres vies : ils sont impliqués dans l'étude et produisent une partie ou la totalité des données. Les méthodes visuelles participatives s'appuient sur la pratique appelée « élicitation » où les entretiens avec les participants se déroulent à partir de la réalisation visuelle. Le chercheur peut fournir des images existantes ou demander aux participants de créer des réalisations visuelles concernant l'objet étudié, et ensuite les commenter et expliquer, au lieu de parler aussitôt, ou s'exprimer d'une façon uniquement verbale.

Notons que le choix de la méthode visuelle pour notre recherche n'a pas été fortuit. Il s'explique par quelques raisons importantes. Tout d'abord, c'est l'approche anthropologique qui nous a amenée à chercher une méthode pour englober les dimensions multiples de notre objet. Ensuite, c'est l'envie d'étudier l'objet du point de vue des participants qui nous a poussée à trouver une méthode collaborative. Notre conception méthodologique visait à introduire l'approche constructiviste fondée sur l'idée d'examiner les médias et les

significations médiatiques qui leur sont rattachées sur la base des expériences du jeune utilisateur. De plus, la méthode visuelle participative a été choisie en prenant en compte les caractéristiques de notre public car, selon nous, il faut adopter des stratégies méthodologiques qui résonnent avec les habitudes et les préoccupations propres au public étudié.

Notre démarche méthodologique a impliqué les préadolescents dans la réalisation d'un dessin ou collage qui a ensuite servi de support dans les entretiens. Elle a fait participer les jeunes acteurs sociaux à la production de discours sur leurs propres usages d'Internet. Cela nous a permis d'obtenir des résultats complets et pertinents à nos yeux. Notre étude définitive a été réalisée auprès de 74 préadolescents et s'est déroulée en deux étapes : la création des réalisations visuelles et l'entretien mené avec la technique « dessin/collage-élicitation ». La conception méthodologique a répondu à nos attentes et nous avons distingué plusieurs apports : enthousiasme, volonté, implication et engagement signifiants des préadolescents dans l'étude ; réflexivité des participants sur leurs propres pratiques au moment de la création des visuels et pendant l'entretien ; créativité et savoir visuel du public étudié. Nous avons pu mener la recherche du point de vue des collégiens. Les dessins et les collages créés ont permis d'approfondir les entretiens qualitatifs et ont stimulé la parole des jeunes participants. Les détails que les participants ont relevés dans leurs visuels pour les expliciter pendant l'entretien ont permis de développer de nouvelles pistes de recherche. En appliquant cette méthode nous avons remarqué que les formes d'expressions visuelles permettent de visualiser d'autres dimensions de l'objet de manière dynamique. Nous avons pu voir comment le participant est devenu ainsi co-énonciateur et comment la relation s'est transformée en une dynamique de co-construction des savoirs, dans la lignée de la recherche participative.

Bien évidemment, nous avons découvert certaines difficultés de cette méthode, par exemple l'investissement important tant d'un point de vue organisationnel que temporel, la mise en place de la rigueur pour que les préadolescents prennent en charge les responsabilités liées à la recherche participative avec sérieux, ou l'aide perpétuelle au jeune participant à formuler ses idées, à expliciter sa démarche de création et à parler de son expérience de l'objet étudié. Mais la principale limite d'un point de vue méthodologique réside selon nous dans les questions soulevées par le recueil des réalisations visuelles. Que faire avec les images et les autres matériaux visuels récoltés sur le terrain ? C'est la question qui nous a poursuivie tout au long de notre recherche. L'absence, ou plutôt l'instabilité, des grilles d'analyse de ce type de données nous ont poussée à nous focaliser sur l'analyse des entretiens en privilégiant la fonction d'« élicitation » des images recueillies, comme c'est souvent le cas dans le

contexte anglo-saxon. Mais soulignons également le fait que le chercheur peut choisir d'exploiter davantage les visuels créés et orienter son analyse vers l'analyse formelle des images par les participants, dans la lignée des travaux en anthropologie visuelle. Notons que cette possibilité nous intéresse car les méthodes visuelles nous passionnent : cela reste notre ambition pour nos futures recherches.

Notons que la conception méthodologique choisie a favorisé non seulement l'immersion dans le terrain et la relation bénéfique avec le public en question mais a également permis de recueillir des données pertinentes et de rebondir sur un processus académique qui a été un moment de questionnement, d'apprentissage et de maturité en tant que chercheuse. Nous avons effectué une analyse des entretiens d'une manière scientifique pour donner une visibilité académique à notre recherche. C'était un travail long, intense et scrupuleux qui nous a extrêmement enrichie et nous a permis de formuler les conclusions qui vont suivre.

Après avoir recueilli les données sur le terrain, nous avons cherché à mettre en évidence des horizons de référence qui permettraient de comprendre ensuite les usages d'Internet des préadolescents. Dans notre thèse, nous nous sommes donc fixée pour objectif d'accéder à l'univers numérique en ligne des préadolescents questionnés, à travers un multi-éclairage de ces usages, nous avons examiné les différentes facettes de leur contexte et leur contenu.

Particularités des contextes d'usages d'Internet chez les préadolescents

Étudier le rapport des préadolescents à Internet suppose de comprendre toute la spécificité et la singularité de leur univers et de leur quotidien. C'est pour cette raison que nous avons commencé notre analyse par l'étude des espaces, des temporalités et des relations avec les différents acteurs qui s'instaurent durant la consultation d'Internet. Nous avons découvert plusieurs aspects signifiants que nous résumons de la façon suivante : les usages d'Internet se forment selon les rythmes quotidiens des préadolescents imposés par les cadres sociaux (cours, activités extrascolaires, devoirs, différentes tâches) et pour cela le plus souvent ils se font depuis l'espace domestique, ils comblent les temps transitoires et s'insèrent de manière souple dans les agendas quotidiens. De plus, ces rythmes sont le plus souvent contrôlés par les adultes ou pratiqués en leur présence : à cet égard, les usages d'Internet

acquièrent un caractère personnel qui se manifeste par le désir d'autonomie chez les préadolescents et par les efforts de protéger leur monde bien à eux.

Usages d'Internet selon les rythmes quotidiens

En étudiant le monde du préadolescent et son appartenance au système nous nous sommes rendue compte des rythmes quotidiens très cadrés imposés par les cadres sociaux. Nous mettons l'accent sur le fait que la scolarité occupe une grande partie de la vie quotidienne des collégiens : les cours commencent en général à 8h et finissent parfois après 16h30. Certaines activités extrascolaires, les devoirs, les petites routines quotidiennes, par exemple, prendre la douche, promener le chien, ranger la chambre, accaparent une partie de leur temps. Nous constatons que durant la semaine il reste peu de temps pour les activités en ligne. Les résultats de notre étude nous permettent de conclure qu'Internet s'insère d'une façon flexible dans la vie ordinaire des préadolescents mais le plus souvent les jeunes usagers s'y connectent à différents moments de la soirée. Les amplitudes temporelles des usages d'Internet sont plus vastes le weekend et pendant les vacances scolaires ainsi que chez les préadolescents qui ne pratiquent pas d'activités extrascolaires.

En introduction à notre thèse nous avons mentionné les discours « euphoriques » ou « pessimistes » qui s'insinuent dans l'imaginaire de la société et forment des stéréotypes, par exemple sur la dangerosité liée à Internet ou sur les jeunes internautes « accros » à certains usages en ligne. Durant notre étude nous avons essayé de mesurer le lien entre ces discours et les usages réels d'Internet chez les préadolescents. Nous avons rencontré des collégiens qui se sont exprimés sur des usages fréquents et de longue durée d'Internet, par exemple des usages communicationnels qui peuvent durer « toute la nuit ». Mais nous prétendons que ces discours révèlent plutôt de l'utilisation excessive d'Internet que de l'addiction au sens propre de ce terme psychologique qui est très répandu dans la société. Les résultats de notre étude nous permettent de conclure que les préadolescents d'aujourd'hui sont des usagers modérés d'Internet car ils sont soumis aux contraintes des rythmes quotidiens et très souvent sous le contrôle des adultes.

Une grande partie de nos enquêtés ont parlé de la négociation, du système de contrat, de l'instauration de la confiance qui s'établissaient dans les relations familiales pour prolonger le plaisir du temps passé en ligne. Il est intéressant de souligner que la restriction des usages numériques et la limitation du temps de connexion à Internet sont souvent utilisées

comme une forme de punition. Notre étude prouve que cette solution n'est pas toujours efficace et que le modèle appliqué (interdire des choses auxquelles l'enfant est très attaché) n'est pas toujours fructueux. L'interdiction sévère les pousse à se détourner de leurs parents et à chercher différents moyens et possibilités de connexion à Internet, par exemple ailleurs ou en cachette. Cela provoque des malentendus et des désaccords qui rejoignent les clichés et les stéréotypes ancrés dans les imaginaires sociaux sur les jeunes usagers « accros » et « conflictuels ».

En outre, les rythmes selon lesquels vivent les préadolescents conditionnent les espaces où les collégiens surfent sur Internet. Le temps libre à l'école est vécu comme un moment de partage, d'échange, de détente avec les autres et non pas comme une occasion de se mettre devant un écran d'ordinateur. Internet est peu consulté aux CDI des collèges à cause de restrictions, de limitations et de la surveillance. Nous avons découvert que cet espace était fréquenté par les plus jeunes qui se connectent à Internet pour jouer à des jeux éducatifs, regarder des images ou chercher des informations pour leurs exposés. Les collégiens plus grands nous ont expliqué qu'ils préféraient se connecter à Internet à la maison où ils jouissent d'une plus grande tranquillité et d'une plus grande liberté. Les usages d'Internet dans les espaces « nomades » créés par des téléphones et des ordinateurs portables ou dans d'autres lieux de connexion ne sont pas fréquents. Par contre, les espaces sans Internet sont associés au chagrin et à la tristesse car pour les préadolescents d'aujourd'hui les différents outils numériques sont constamment associés aux habitudes de tous les jours : pour se sentir bien, la possibilité d'accéder à Internet à tout moment et dans n'importe quel endroit est indispensable.

La quasi-totalité des connexions à Internet chez les préadolescents s'établit à la maison. La sphère privée, particulière à chaque enfant, est associée à des conditions plus favorables pour les usages d'Internet. Les foyers ne sont pas équipés au même rythme : chez les uns il existe un ordinateur fixe pour toute la famille, placé dans la pièce principale, dans la chambre des parents ou parfois dans celle de l'enfant, chez les autres c'est un ordinateur portable que toute la famille partage et dont les préadolescents se servent « dans la cuisine », « sur la table de la salle à manger », « sur le canapé » ou dans leurs chambres. Une partie importante des préadolescents possède leurs propres ordinateurs qu'ils acquièrent pour des fêtes comme l'anniversaire ou Noël ; ils contribuent parfois à l'achat avec l'argent économisé par eux-mêmes ou tout simplement héritent des vieux ordinateurs de la famille. La multiplication des postes répond au besoin d'émancipation des préadolescents et en même

temps elle favorise leur autonomie. L'environnement sociotechnique et son développement exponentiel au sein du foyer, le multi-équipement et les ordinateurs personnels des enfants, sont des indicateurs de la culture contemporaine de la maison marquée par l'individualisation croissante des modes de vie.

Ce contexte multi-équipé est en liaison directe avec les attitudes multitâches des préadolescents. Il est important de mentionner que cette caractéristique de la génération actuelle rejoint nos découvertes liées à des contraintes temporelles. Nous considérons que les rythmes selon lesquels vivent les préadolescents favorisent leurs comportements multitâches. Nous pouvons prétendre que le peu de temps que les préadolescents ont pour surfer sur Internet dans la soirée les pousse à effectuer plusieurs activités en même temps. La cohabitation des différents outils médiatiques au sein de l'espace multi-équipé favorise cette manière de fonctionner. La « synchronisation » des activités est aussi liée au désir de profiter le plus longtemps en ligne, également l'usage multifenêtre d'Internet s'explique par l'envie de se rendre sur plusieurs espaces virtuels, de combler le temps d'ennui et d'attente. Bien évidemment les autres facteurs expliquent ces attitudes, par exemple la nature dynamique et multi facette d'Internet ou le tempérament d'un préadolescent, être en construction.

Entre la vie familiale et le « soi » recherché

Au sein de la famille, Internet devient un support pour les différentes sortes de relation, par exemple dispute, dialogue, négociation ou collaboration. Les rapports entre parents et enfants, ainsi qu'avec la fratrie, les statuts d'autorité, les jeux identitaires ou encore les liens qui unissent les membres d'une famille dans le contexte des usages d'Internet sont loin d'être immuables et univoques. Commençons par la présentation des rapports de nature complice que nous avons découverts durant notre étude.

Nous avons constaté que les interactions communes devant l'écran d'ordinateur peuvent en quelque sorte harmoniser une vie de famille, rétablir le lien, offrir la possibilité de se réconcilier et de vivre des instants complices. Internet peut contribuer à modeler les différents formats d'interaction de nature collaborative. Prenons comme exemple le cas de parents dont les compétences informatiques sont peu développées. Internet continue à bouleverser les liens intergénérationnels en inversant le sens de la transmission, les jeunes générations instruisant les anciennes. La rétro-socialisation est toujours d'actualité dans plusieurs familles des préadolescents questionnés où le décalage d'expertise et la

reconnaissance des capacités d'aide pour les parents transforment les préadolescents en petits héros qui cliquent « où il faut » pour tout remettre en place. Internet joue un rôle important dans la revendication des compétences spécifiques. Les préadolescents aident leurs parents à surfer sur les sites populaires parmi les jeunes : à créer les profils sur les réseaux sociaux en ligne, à installer MSN et à visionner des vidéos ou des clips de musique. La recherche des solutions et la résolution des problèmes rencontrés constituent l'un des supports des relations entre les enfants et leurs parents (souvent les pères) à l'aise sur Internet et avec l'informatique. De plus, nous découvrons que les préadolescents s'adressent volontairement aux parents pour juger de la fiabilité des informations trouvées et à travers des demandes d'aide ou d'explication, ils se rapprochent de leurs parents.

Quand à la fratrie, ce type de relations s'instaure également devant l'écran d'ordinateur. Avec leurs frères et/ou sœurs, les préadolescents visionnent des vidéos, regardent des films et des séries télévisées, lisent des histoires drôles. Les enfants cadets se tournent vers les grands frères ou grandes sœurs pour résoudre des problèmes de connexion, pour effacer des virus ou désinstaller les logiciels inconnus et indésirables. Les aînés partagent avec leurs petits frères ou sœurs des découvertes numériques. Internet procure des occasions de développer une compréhension du point de vue de l'autre, mais précisons que ce plaisir et ce bonheur d'être ensemble se superposent avec la jalousie et la concurrence pour créer des formes interactionnelles de type conflictuel durant les usages d'Internet chez les préadolescents.

Les disputes et les querelles ont été très fréquemment mentionnées par le public étudié. Nous avons pu constater que la conflictualité fraternelle apparaît non seulement chez les familles qui possèdent un seul ordinateur et où les tensions entre les frères et les sœurs se forment au moment où il faut le partager. Plusieurs stratégies se mettent en places pour partager le temps des connexions sur Internet. Nous voyons que lorsque les tensions dans la fratrie devant un seul ordinateur augmentent et deviennent excessives, elles incitent à revendiquer un ordinateur personnel. Poussés par l'envie d'instaurer l'équilibre entre les enfants et l'harmonie au sein de la famille, les parents prennent la décision d'agrandir le parc informatique du foyer. Les disputes sont également courantes au sein des familles multi-équipées où les conflits surgissent impulsivement, sans raisons importantes : la colère s'explique par la rivalité spontanée entre les enfants.

Bien évidemment les contestations se forment entre les préadolescents et les parents, le plus souvent à cause du contrôle que les précédents appliquent pour surveiller le temps et le

contenu des usages d'Internet. Notre étude a montré que les parents sont touchés par les campagnes de sensibilisation, ils essayent d'appliquer les moyens conseillés (logiciels de contrôle), mais malheureusement, ces efforts n'aboutissent pas : utilisés peu de temps, ces dispositifs de protection sont supprimés ou pénétrés par les préadolescents. Pour protéger leur vie en ligne, les jeunes internautes cherchent des moyens et contournent toutes sortes de restrictions imposées.

Notre thèse permet de se rendre compte qu'Internet brouille les relations familiales et constitue des territoires personnels d'usages autorisant la construction des identités individuelles. Pour cacher ses activités sur Internet les préadolescents appliquent différentes formes d'actions : ils se connectent en cachette, effacent l'historique des connexions. Les jeunes usagers profitent de l'absence de leurs parents à la maison pour faire des activités interdites. Internet se distingue par sa capacité à individualiser les interactions communes : il permet de s'extraire facilement d'une vie familiale et de retrouver des univers séparés pour chaque membre. Les collégiens défendent les usages individuels d'Internet parce qu'à leurs avis, la découverte des sites où ils surfent peut engendrer la divulgation de leurs relations sentimentales et l'interdiction des sites fréquentés. Les jeunes internautes dévoilent le manque de respect, d'écoute et de compréhension de la part des parents. L'avertissement et les rappels des dangers d'Internet sont souvent interprétés comme un contrôle et une critique. Pour cela, les préadolescents prennent de la distance avec leur famille, ils s'enferment dans leurs chambres pour s'adonner aux plaisirs solitaires d'Internet et résument en disant que les parents ne « peuvent pas comprendre parce que ce n'est pas leur génération ».

Caractéristiques des usages d'Internet des préadolescents

Au début de notre recherche, durant les lectures que nous avons effectuées pour comprendre le phénomène d'Internet, nous avons été confrontée à des réflexions critiques, parues au début des années 2000, par exemple, à celles de Philippe Breton, qui parlait d'engouement pour Internet et son climat qui apparaît comme celui d'une nouvelle religiosité, « religiosité du diffus, de l'éclaté, du non-centré »[766], ou à celles de Paul Soriano, qui évoquait le monde d'Internet comme « le monde zéro » avec « zéro délai, zéro stock, zéro mémoire, zéro identité, zéro institution, zéro politique, zéro réel »[767]. Nous nous sommes heurtée aux

[766] BRETON Philippe. *Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social ?* Paris : La Découverte, 2000, p. 7.
[767] SORIANO Paul. Le Zéro-un et l'Infini : un humanisme sans homme ? In FINKIELKRAUT Alain et SORIANO Paul. *Internet, l'inquiétante extase.* Paris : Mille et une nuits, 2001, p. 52.

avis du même genre dans des ouvrages parus récemment : par exemple, dans son livre *Le culte de l'amateur. Comment Internet détruit notre culture* Andrew Keen décrit l'« impact destructeur » de la révolution numérique sur notre culture, notre économie et nos valeurs mais, paradoxalement, conclut de la manière suivante : « nous ne devons pas révolutionner, mais réformer ces industries du divertissement et de l'information qui ont enrichi notre culture et nos vies »[768]. Les autres lectures avec des propos plus réalistes et optimistes nous ont captivée davantage. De plus les données que nous avons recueillies sur le terrain nous poussaient à aborder notre objet sous un angle constructif, et non pas critique et, à notre avis, réducteur. Pour cela, nous prétendons que les usages d'Internet des préadolescents n'ont pas de caractère alarmant : ils font partie de leur monde et présentent certaines particularités importantes à dévoiler.

Usages singuliers

Dès le début de notre analyse des données nous avons repéré la première caractéristique des usages d'Internet chez les préadolescents – la singularité. Et même si les réalisations visuelles révélaient certaines tendances que nous avons présentées dans le premier chapitre de la troisième partie de notre thèse, les entretiens avec les collégiens nous ont fournit tout un spectre de modalités spécifiques des usages à chacun de nos enquêtés. Nous avons découvert que les usages d'Internet ne sont pas uniformes car le public des préadolescents est pluriel : les conditions d'accès, la curiosité, les centres d'intérêt, les pratiques culturelles, les loisirs, l'âge, le sexe sont des facteurs signifiants pour la formation des usages individuels. Nous avons ainsi constaté non seulement une multitude de façons de se servir d'Internet, mais aussi du même site d'Internet ce qui nous a poussée à effectuer une analyse basée sur le contenu des usages et non pas sur les profils des usagers. L'analyse minutieuse par le type d'usages a été réalisée en prenant en compte toutes les nuances mentionnées par notre public. Nous avons essayé de révéler certaines caractéristiques signifiantes communes, mais dans la lignée d'une approche anthropologique l'accent a été mis sur le dévoilement des particularités et des moindres détails notés par les jeunes internautes. Nous avons eu pour but d'englober les divers cas pour donner une nature multiforme à notre objet. Suite à cette étude nous concluons que les usages d'Internet des

[768] KEEN Andrew. *Le culte de l'amateur. Comment Internet détruit notre culture.* Paris : Éditions Scali, 2008, p. 290.

préadolescents sont singuliers et révèlent l'hétérogénéité des comportements en ligne des jeunes usagers.

Usages communicationnels orientés vers l'entretien des contacts avec des liens forts

Les TNIC ont modifié l'appréhension de la parole et de l'échange chez les anciennes générations. Ils ont bouleversé leur vie, transformé leurs relations et leurs rapports avec les autres. Est-ce que l'existence de ces formes numériques de communication et l'intégration dans le quotidien présentent des bouleversements ou des modifications chez la génération actuelle, notamment chez les préadolescents que nous avons étudiés ? La réponse est négative : la communication *via* Internet est une façon normale et habituelle d'échanger avec les autres. Dans leur esprit, elle n'est pas vécue comme une innovation mais comme un moyen ordinaire qui a toujours existé.

L'ère numérique a donné naissance à une multiplication des outils et des espaces de communication. Notre étude a mis en évidence le fait que les préadolescents sont curieux de tester les nouveautés en ligne mais dans la majorité des cas ils n'utilisent qu'un seul site ou dispositif pour discuter avec leurs amis. Ils savent composer et envoyer des lettres électroniques mais reconnaissent qu'ils le font rarement. Nous avons découvert que les dispositifs sociotechniques sur Internet, qui anticipent le rapport immédiat, ont plus de faveur chez le public des jeunes internautes, habitué à recevoir rapidement des signes de reconnaissance de ses interlocuteurs. Cela permet de conclure que l'importance que l'on attribue à l'autre dans l'acte de communication *via* Internet est mesurée par la rapidité et non pas par la qualité des réponses.

Par exemple, les échanges *via* mail demandent du temps pour la production et la réception des messages. En rédigeant des mails il faut trouver des sujets intéressants et des bons mots pour répondre aux questions de l'autre. Ces formats en ligne offrent la possibilité de mûrir la réflexion mais sont très occasionnels chez notre public. Ils sont utilisés pour envoyer un message unique à de multiples destinataires, comme pour organiser une fête d'anniversaire, ou pour créer des comptes sur les autres sites. De plus, notre étude a mis en évidence qu'aujourd'hui la popularité d'un autre dispositif très populaire chez ces publics il y a quelques années, MSN, a tendance à diminuer. C'est *Facebook* qui est en concurrence directe avec les autres formats communicationnels sur Internet. Les préadolescents rencontrés ont des comptes sur MSN ou *Skype* mais privilégient les dispositifs « à la mode », notamment

Facebook, interface sociotechnique qui donne naissance à une pluralité de formes de communication sur un seul site et permet d'interagir d'une manière spontanée et instantanée.

La communication en ligne joue un rôle prépondérant dans l'articulation des liens avec le réseau relationnel. Les dispositifs en ligne aident à construire, maintenir et développer des amitiés avec leurs pairs. Notre recherche permet de constater que cette communication sur Internet s'effectue avec un cercle restreint de personnes composé des amis les plus proches, que les préadolescents voient chaque jour. Par exemple, chez les plus jeunes, qui n'ont pas 13 ans pour s'inscrire, qui sont plus contrôlés par leurs parents et qui se servent de MSN, les listes des contacts sont sélectives. La facilité de nouer le lien numérique est une caractéristique signifiante de la socialisation juvénile d'aujourd'hui. Ajouter une personne à la liste de contacts sur *Facebook* est comme une sorte de reconnaissance, un type de proposition de nouer le contact sans obligation de l'entretenir. C'est pour cela que ces listes sont souvent longues alors que les échanges communicationnels continus s'effectuent avec un petit nombre de personnes. Les interactions sociales avec les autres personnes de la liste restent occasionnelles et fortuites. Cela prouve aussi que les actions que nous avons analysées dans notre recherche, par exemple l'attribution des statuts de frère ou de sœur, se fait entre les amis proches et non pas avec les liens faibles.

Quant à la qualité du contenu des communications effectuées en ligne, nous avons constaté que les messages transférés sur les interfaces numériques en ligne, et notamment sur *Facebook*, deviennent un moyen important pour partager le quotidien scolaire et analyser les « nouvelles un peu frappantes » du collège, pour parler de leurs soirées, de leurs loisirs, pour échanger des photos, des documents, des liens vers les chansons qu'ils apprécient, pour planifier leurs rencontres et fixer leurs rendez-vous. Ces échanges se distinguent par le caractère direct et futile, la légèreté et l'irréflexion du contenu mais parfois ce « bavardage » peut aboutir à des conversations plus profondes car pour surmonter les moments difficiles, pour se raconter, les collégiens se connectent sur *Facebook*, où ils cherchent des interlocuteurs potentiels qui manifestent un sentiment de compassion et de solidarité.

Notons que les longues listes de contacts et l'accessibilité à des informations publiées sur leurs profils provoquent un autre type d'activités en ligne. Les préadolescents passent du temps à regarder les photos et les publications des autres, à lire des commentaires, à les analyser et à les comprendre. Nous constatons que la communication publique encourage et renforce le désir de s'intéresser à l'autre chez les préadolescents. Se parler devant les autres

devient une norme, un vrai « jeu théâtral »[769] qui incite la curiosité et pousse à voir incessamment ce que fait l'autre et ce qu'il devient. De plus, nous avons découvert que l'adhésion et l'appartenance aux groupes d'amis sont fortement liées à l'usage actif des outils sociotechniques en ligne : aujourd'hui pour s'intégrer dans le groupe, il est indispensable de rejoindre le réseau et de poursuivre les actions des autres en ligne. En ce sens, construire et veiller soigneusement à son identité numérique en ligne est devenu l'usage important d'Internet chez les préadolescents.

Usages de l'expression identitaire spontanée et condensée

Les dispositifs numériques en ligne qui contiennent d'indéniables avantages (techniques et sociaux) sont appréciés par les préadolescents. L'engouement pour les facteurs de facilité, de rapidité, de flexibilité et d'exhaustivité des services sur une plateforme unique explique la popularité de *Facebook* chez les préadolescents. Suite à cette découverte, nous concluons que l'expression identitaire en ligne se fait de manière spontanée et condensée. Par l'affichage de photos, de vidéos, de phrases courtes qui résument leur quotidien et leurs émotions sur le mur, les jeunes internautes créent leurs portraits numériques. Nous constatons que l'existence de fonctionnalités et d'outils cadrés sur *Facebook* restreint les capacités créatives des préadolescents. Certains essaient de dépasser leurs limites et cherchent l'authenticité mais la majorité d'entre eux s'adonne à des actualisations fréquentes de leurs portraits, simplistes et uniformes.

Les profils sur *Facebook* deviennent un moyen propice à l'expressivité et à la mise en scène d'une identité désirée qui est dévoilée à travers des photos personnelles, parfois retouchées pour améliorer l'apparence physique, des images de chanteurs, de sportifs ou d'autres personnes célèbres, des liens qui permettent d'exposer leurs passions, des pseudonymes, des expressions écrites, une appartenance à des groupes. Dans la présentation que les jeunes internautes sont amenés à faire sur *Facebook*, ils contrôlent la distance à eux-mêmes. Selon Dominique Cardon, « cette exposition de soi ne signifie pas un renoncement au contrôle de son image. Elle témoigne, au contraire, d'une volonté que l'on pourrait presque dire stratégique de gérer et d'agir sur les autres en affichant et en masquant certains traits de son identité »[770].

[769] CARDON Dominique. *La démocratie Internet : Promesses et limites*. Paris : Seuil, 2010, 102 p.
[770] CARDON Dominique. L'identité comme stratégie relationnelle. In *Hermès*, 2009, n° 53, p. 61.

Internet libère la parole des préadolescents et les pousse à se raconter d'une manière spontanée. Pour cette raison, très souvent les phrases publiées sur le mur de *Facebook* ont peu de valeur : les préadolescents y décryptent leur quotidien, ils signalent les moindres détails de leur vie ordinaire. Le vécu lié aux relations sentimentales, les émotions engendrées par les premières expériences amoureuses, sont aussi codées dans les messages affichés sur le mur de *Facebook*. Ils offrent l'occasion non seulement d'exposer son état d'esprit mais aussi d'adresser un message à un interlocuteur particulier. Et tout cela se fait en prenant à témoin l'ensemble de ses contacts. À travers ces actions affichées publiquement pour les autres, les préadolescents essayent d'établir une activité relationnelle. Ces actions dévoilent les mutations vécues par l'individu en construction et confirment l'importance des relations entre pairs dans cette étape de la vie. Nous concluons que *Facebook* permet de créer une identité numérique qui constitue un support d'entretien et de conformation des relations amicales. Pour cela il est accepté, apprécié et utilisé par les préadolescents, alors que les autres dispositifs d'expression identitaire, notamment le blog, perdent leur popularité et, à leurs yeux, ont peu d'intérêt.

La démarche de création et de renouvellement régulier du contenu des blogs (l'écriture des articles et la publication des autres informations) représente une raison signifiante pour laquelle les collégiens abandonnent l'idée de tenir un blog. Les jeunes internautes s'éloignent des blogs parce qu'ils ont du mal à écrire sur eux-mêmes et à décrypter leurs vécus sous la forme d'un article, et pensent que les histoires de leurs vies ne sont pas assez captivantes pour d'éventuels lecteurs. Durant notre étude nous avons découvert que les préadolescents sont conscients de la complexité de la notion de « public » sur Internet. La dépréciation des blogs réside notamment dans leur envie de restreindre le public qui peut avoir accès au contenu publié. Les blogs peuvent être consultés par les parents, par des inconnus, par tout le monde alors que les préadolescents expriment la volonté de cibler les personnes auxquelles ils s'adressent. Notons que les blogs sont utilisés dans les cas où *Facebook* est interdit par les parents et où l'envie d'écrire sur soi et de « partager » sa vie avec d'autres est très forte.

Usages simultanés et instantanés pour se divertir

Dans notre recherche nous avons essayé de comprendre si les nouvelles activités sur écran ont remplacé ou plutôt complété les loisirs classiques, nous avons étudié les tendances qui se dégagent dans les pratiques culturelles sur Internet par rapport aux pratiques culturelles traditionnelles. Notre analyse permet de conclure que les activités que les préadolescents

exercent en réalité se redéploient, se complètent et s'enrichissent dans le champ électronique. Ces usages d'Internet symbolisent les mutations importantes dans le rapport à la culture et se distinguent par le caractère simultané et instantané. Les préadolescents ne s'engagent pas à des activités plus déterminées, par exemple à la création de listes des musiques préférées en ligne, ou à la lecture régulière des articles sur un sujet précis. Ils se rendent sur Internet pour écouter quelques chansons, regarder quelques clips, lire un peu sur leurs groupes et leurs chanteurs préférés, chercher des paroles de chansons. Dans la plupart des cas la musique lancée sur *YouTube* ou un autre site accompagne d'autres activités en ligne. Elle crée une ambiance propice à la détente recherchée par les préadolescents sur Internet. La radio en ligne, notamment les émissions destinées aux « jeunes », écoutée durant la consultation des autres sites d'Internet accomplit également la fonction d'accompagnement.

Nous constatons que les autres usages de ce type se forment en visionnant tous les types de vidéos sur *YouTube*. Par exemple, poussés par le désir de revivre les émotions fortes associées au sport, les préadolescents, surtout les garçons, se rendent sur Internet pour voir les moments importants des matchs de football, ils cherchent à revoir les buts, le jeu des nouveaux sportifs de leurs équipes préférées. Les autres visionnent des vidéos humoristiques avec des animaux, avec des gens qui tombent, des scènes truquées ou des épisodes des spectacles d'humoristes connus. Nous constatons que le visionnage de ces vidéos a deux fonctionnalités principales : tout d'abord, c'est un amusement spontané et rapide, et ensuite, c'est un moment de partage qui engendre des formats vifs de sociabilité avec des amis et avec la famille. De plus, les raisons financières, le manque de temps, la répugnance à se déplacer amènent les préadolescents à visionner des films entiers en *streaming*.

Les usages ludiques ont le même caractère : l'attachement fort des jeunes internautes à des sites de petits jeux en ligne peut être expliqué par le fait que ces usages apaisent la tension engendrée par des rythmes et des routines quotidiens. Chez le public rencontré, le temps passé à jouer aux jeux en ligne est associé à la détente, au plaisir et au divertissement qu'ils obtiennent d'une façon facile et rapide. Les jeunes joueurs y plongent, s'immergent pour vivre des aventures hors du temps et de l'espace du quotidien. Il est intéressant d'évoquer le fait que les préadolescents lisent rarement les règles du jeu : c'est en essayant plusieurs touches de clavier, en cliquant sur les différents éléments apparus sur l'écran qu'ils apprennent à jouer à des jeux en ligne. Leur aisance dans ces jeux s'explique par la façon commode dont ils les découvrent et les pratiquent sans avoir peur de perdre, de ne pas réussir ou de se tromper. Par contre, chez certains préadolescents le divertissement en ligne peut

aboutir à l'engagement fort et à la fréquentation signifiante des sites. Il s'agit des jeux où les jeunes joueurs mènent une sorte de « vie numérique » en parallèle : ils créent des personnages, construisent des maisons, choisissent et pratiquent des différents métiers, fondent des familles, ont leurs business. Poussés par le désir d'avancer dans le jeu les préadolescents y reviennent régulièrement et s'adonnent aux usages ayant pour but se divertir.

Usages qui assemblent détente et socialisation

Notre étude a mis en évidence un autre aspect très intéressant dans les usages d'Internet destinés à se divertir. Nous avons découvert que ces usages créent de nouvelles formes de sociabilités. Prenons l'exemple des pratiques musicales en ligne. Internet facilite l'accès à la musique, il l'élargit. En même temps, il modifie le contact avec la musique mais aussi avec l'autre. Les pratiques sonores *via* Internet entraînent les pratiques sociales parce qu'il s'agit de développer des réseaux et des groupes d'amis sur la base des musiques partagées qui portent un sens commun : ils engendrent des discussions en ligne, rappellent de bons moments passés ensemble. Quant à la lecture en ligne, nous avons remarqué la même chose : Internet élargit le spectre des activités autour de la pratique de la lecture, il devient un support, une source importante d'information et, en même temps, il incite à la communication. Dans notre thèse nous avons analysé les *fanfictions*, écrites et publiées sur Internet, qui illustrent l'importance de trouver des sources de valorisation, la nécessité d'aller chercher la reconnaissance auprès d'autres personnes. En choisissant ces formats d'expression, les jeunes auteurs des *fanfictions* ont pour but d'envisager les conséquences sociales.

La publication des vidéos filmées par les préadolescents ont également pour but de déclencher des réactions et des interactions avec les autres. Les scènes simplistes du quotidien, les moments au collège ou les situations comiques : nos enquêtés reconnaissent la faible valeur de ces vidéos mais ils les regardent, ils les partagent, ils en parlent. Un téléphone portable devient indispensable dans ce genre de pratiques à caractère social : il est un stock de ressources disponibles et accessibles à tout moment pour alimenter ou susciter des interactions sociales grâce à la possibilité de les publier sur Internet. Dans notre analyse nous avons abordé les vidéos qui témoignent d'un vrai travail expressif à travers lequel les préadolescents performent leur identité et se livrent aux yeux des autres. Les jeunes internautes sont capables d'effectuer plusieurs micro-activités de singularisation (faire les mises en scène, filmer, faire des montages au niveau visuel et sonore, ajouter des titres,

publier en ligne) ce qui transforme le schéma habituel de création et de diffusion des contenus culturels. Les vidéos deviennent plus dynamiques, captivent l'attention des autres et engendrent les processus de communication. Cela illustre le passage d'une « culture comme bien » à une « culture comme lien » qui se fait chez les jeunes internautes.

En analysant les usages ludiques sur Internet nous avons découvert que le plaisir de jouer et celui de se socialiser se rejoignent, ce qui explique le grand intérêt et l'attachement à des jeux en ligne massivement multijoueurs chez les préadolescents. La sociabilité se cristallise durant les conversations qui se font quand les préadolescents se rencontrent chez eux, en weekend ou dans les couloirs du collège. Elle est marquée par le désir de transmettre aux autres les connaissances acquises dans le jeu ainsi que par l'envie d'apprendre comment l'autre a franchi les étapes pour avancer et progresser dans les aventures proposées. La sociabilité se fonde aussi en ligne : le jeu devient une médiation sociale, un moyen d'entrer en relation avec d'autres personnes. Ces espaces permettent aux jeunes internautes de discuter sur des canaux de conversation intégrés dans le jeu, de faire des connaissances, de s'organiser pour jouer ensemble en même temps. Au fil de la fréquentation de ces sites se crée une reconnaissance et des amitiés qui donnent valeur et crédibilité à leur passion. Les rendez-vous se fixent, des aventuriers développent une certaine complicité, se retrouvent en ligne aux mêmes jours, aux mêmes heures pour jouer, discutent non seulement sur les jeux mais aussi sur différents autres sujets.

Usages pour prolonger et développer les pratiques culturelles, sportives et médiatiques

Certains usages d'Internet sont en lien direct avec les pratiques culturelles et sportives des préadolescents. Ils ont un caractère informatif. Internet devient un réservoir de sources qui aide les publics jeunes à apprendre à faire du sport, à jouer des chansons avec des instruments. Les collégiens passionnés de sport se connectent sur Internet pour suivre les actualités du monde sportif, découvrir les résultats des matchs, s'intéresser aux classements et aux nouvelles informations sur les équipes préférées. Internet est un outil de valeur considérable dans la recherche du matériel sportif, des instruments de musique d'occasion ou d'informations sur les livres (prix, résumé, quatrième de couverture, avis des autres lecteurs). Avant de choisir un film et de se rendre sur place, c'est sur Internet que les préadolescents s'informent pour savoir quels films sont sortis, dans quel cinéma, ils voient des horaires, lisent des critiques, visionnent les bandes annonces.

Les autres usages de ce type incarnent le principe de la continuité des pratiques culturelles et médiatiques en ligne. Prenons la lecture des BD et des mangas en ligne qui est pratiquée par les préadolescents en prenant en compte des facteurs suivants : la gratuité, l'attrait du format vif et animé, l'accessibilité flexible et l'abondance des BD et des mangas numériques. La forte appétence pour les séries télévisées est également satisfaite sur Internet : dans les différents moments de la journée, le soir ou même le matin, les collégiens visionnent leurs séries préférées sur l'écran d'ordinateur. Ajoutons que les différents dispositifs disponibles en ligne favorisent le développement de la culture des fans. Donc, ces usages stimulent la créativité et les échanges des jeunes usagers car Internet est utilisé non seulement pour découvrir, lire ou regarder, s'informer, mais également pour s'exprimer de manière créative, de partager une passion, d'en discuter.

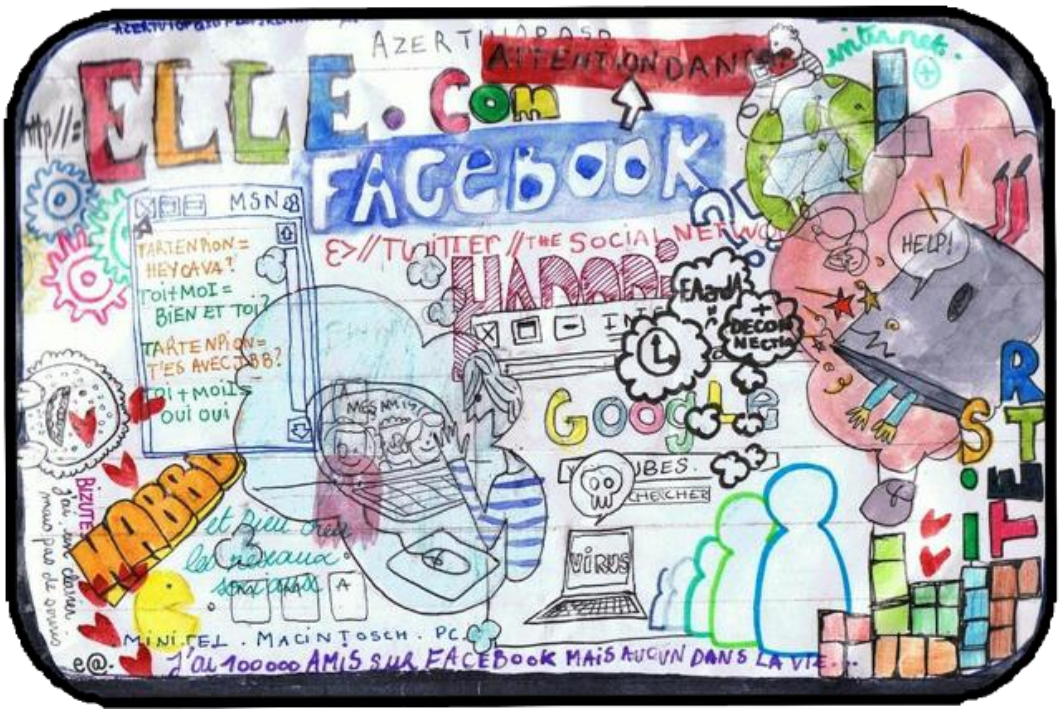
Usages utilitaires marqués par la rapidité de la démarche

Dans notre recherche, nous avons découvert que les préadolescents privilégient Internet pour toute sorte de recherche d'informations, formelles et informelles. Nous nous sommes intéressée également à ces usages utilitaires. Aux yeux des collégiens rencontrés, Internet est valorisé par l'exhaustivité informationnelle et par la vitesse à laquelle il fournit la réponse nécessaire. En ayant la question en tête, les préadolescents s'y plongent instinctivement. Pour les recherches scolaires, notamment les exposés, la démarche se fait de manière rapide : ils tapent les mots du titre de l'exposé ou les mots évoqués dans le cours durant la formulation de la demande par le professeur sur le moteur de recherche *Google*, choisissent les informations de la première source proposée, très souvent sur *Wikipédia* ; font du copier-coller dans le fichier, et ensuite en modifiant les phrases rédigent leur propre texte. Nous avons constaté l'absence de sentiment de perdition chez notre public qui s'explique par la nature simple des informations recherchées, ainsi que par l'aptitude, simpliste et très rapide, à identifier des éléments d'information faisant sens pour eux. Certaines habitudes chez les jeunes usagers sont une autre raison de leur comportement en ligne : ils cherchent des informations et les choisissent sur les sites qu'ils connaissent bien. Précisons qu'au sein du paysage documentaire de nos participants *Wikipédia* et *Google* sont deux outils indispensables de recherche d'information, complémentaires et étroitement liés.

Les préadolescents se servent d'Internet pour la recherche des informations pratiques (adresses, horaires de bus, d'expositions ou d'autres animations en ville, plans des routes, météo), ainsi que pour la recherche des images de vedettes de la musique, du cinéma, des

sportifs, des recettes de cuisine, des informations sur des animaux. Les filles visionnent des vidéos qui montrent les différentes techniques de maquillage, les garçons se renseignent sur Internet sur l'installation des logiciels. Les collégiens surfent et cherchent en ligne différents articles, pour acheter, par exemple des vêtements, des téléphones portables ou des jeux, mais rarement procèdent à l'achat car ils ne possèdent pas encore de cartes bancaires. Nous avons découvert que ces usages d'Internet sont fréquents et également marqués par un caractère fulgurant : nous concluons que si la recherche des informations formelles se fait rapidement et les cas de « sérendipité » qui engendrent l'incertitude et la curiosité et poussent à aller chercher plusieurs sources sont très rares, la recherche des informations informelles est beaucoup plus dynamique et se fait sur plusieurs sites dans le but de comparer les informations trouvées (par exemple, le prix des articles), d'enrichir les savoirs sur le sujet en question (par exemple, comment se maquiller ou installer le logiciel) ou d'accroître la base des sources sur une passion (par exemple, les images des animaux ou des stars).

Et pour terminer nous fournissons de nouveau une réalisation visuelle d'une préadolescente de 12 ans qui résume nos découvertes et aide à comprendre la complexité de notre objet d'étude.



Réalisation visuelle de notre enquêtée Emma-Aimée

Nous y voyons non seulement la nature des usages d'Internet, les noms des sites fréquentés, les détails qui illustrent les particularités des contextes. Les éléments présents dans

ce visuel renvoient également à la prise de conscience des dangers en ligne (image d'écran d'ordinateur avec le mot « virus » et une image de tête de mort ; barre rouge avec l'avertissement « attention danger »), des conséquences des usages excessifs d'Internet (image d'une personne coincée dans l'ordinateur portable avec la bulle de texte « help »), des stéréotypes sur les usagers « accro » à Internet (image d'un personnage boutonneux avec une phrase « j'ai un clavier mais pas de souris ») et de la réalité (phrase : « J'ai 100 000 amis sur *Facebook* mais aucun dans la vie »). Ils témoignent de la créativité (« tartenpion », « toi+moi » choisis comme pseudonymes sur l'image de la fenêtre de discussion sur MSN), de l'humour et même de l'ironie (phrase « et Dieu créa les réseaux sociaux »), des connaissances (mots « Minitel, Macintosh, PC »). Ils nous permettent de conclure que notre recherche a remis en cause plusieurs imaginaires sociaux sur la génération des préadolescents d'aujourd'hui qui ont leur propre culture numérique sur Internet.

Les rencontres avec les collégiens ont beaucoup enrichi notre parcours, scientifique mais aussi humain. Nous avons pu constater que les préadolescents d'aujourd'hui ont une relation particulière avec Internet. Si nous devions résumer notre expérience sur le terrain et les résultats de notre étude, nous pourrions souligner l'existence d'une culture numérique qui leur est propre et dont les usages d'Internet font partie. Nous avons découvert que les préadolescents se servent d'Internet de façon spontanée et dynamique : ils sont curieux car ils veulent essayer, découvrir, expérimenter, mais aussi tenaces car ils n'ont pas peur de cliquer, de se tromper, de refaire la même démarche plusieurs fois. De plus, nous avons vu que les préadolescents sont rapides et impatients en ligne. Mais signalons qu'en même temps ils sont prudents et se posent plusieurs questions importantes, ce qui nous a agréablement surpris : ils nous ont parlé des dangers et des risques d'Internet, ont partagé volontiers leurs éxpériences, parfois très personelles.

Confrontée à une telle réalité, nous concluons que notre recherche ne nous a permis de saisir qu'une petite partie de la culture numérique des préadolescents, si complexe et multidimensionnelle, et qu'il serait nécessaire de continuer à poursuivre nos travaux pour comprendre cette notion en profondeur.

Perspectives

Questionner l'épanouissement technologique des préadolescents permet de saisir les codes spécifiques sur lesquels se fondent les normes et les valeurs de la jeune génération

d'aujourd'hui. Notre thèse rejoint les travaux de recherche sur le croisement de la culture des préadolescents et de la culture numérique et propose une découverte globale des usages d'Internet. Plusieurs projets de recherche se dégagent à partir de notre travail et de ses résultats. Les rapports avec les interfaces numériques sont en constant changement et la connaissance continue est nécessaire pour mieux connaître et cerner les nouvelles formes de cette culture. Il serait donc intéressant de suivre l'évolution, sur le long terme, de la logique multiforme de ces usages chez les publics des préadolescents au fur et à mesure de l'évolution des dispositifs et des espaces en ligne.

Après avoir réalisé notre étude nous avons découvert plusieurs caractéristiques des usages d'Internet des préadolescents, ainsi que plusieurs spécificités de ce public et nous espérons que ces connaissances vont nous aider à réaliser nos projets de création d'espaces virtuels de culture pour les publics d'enfants, de préadolescents et d'adolescents que nous avons déjà mentionnés en introduction à notre thèse. Nous ambitionnons également de réaliser des recherches sur les usages d'Internet des préadolescents en Lituanie pour comparer les résultats avec ceux de notre thèse. Nous avons noué les premiers contacts avec la bibliothèque nationale de Lituanie qui nous a déjà invitée à rédiger des articles, ainsi qu'à préparer une partie du manuel dédié aux bibliothécaires sur la formation des bons usages d'Internet de la nouvelle génération numérique. Croiser ces deux terrains et fonder des projets intéressants pour enrichir les programmes d'éducation aux médias de ces deux pays est notre objectif pour nos futures recherches.

Nous reconnaissons qu'il y a encore beaucoup d'aspects à creuser : il faut affiner nos théories, améliorer nos instruments de recherche et collectes d'informations, travailler de manière approfondie sur ces réalités numériques. La découverte du courant méthodologique des *Visual Methodologies* nous incite à continuer à travailler avec les méthodes visuelles participatives et à trouver des techniques de recueil et d'analyse des données visuelles novatrices. Nous avons également vu que le travail auprès des préadolescents nécessitait des précautions spécifiques et obligeait à repenser continuellement les modalités d'organisation de la recherche. Nous exprimons le désir d'affiner les principes généraux et les conceptions méthodologiques qu'il faut mettre en pratique dans les études avec les publics d'enfants, de préadolescents et d'adolescents.

Bibliographie thématique

Nouvelles technologies et société

AHR Sylviane. Lectures sur écran, lectures sur papier. Discours et représentations des élèves de 15 ans. In *Le français aujourd'hui*, 2012/3, n° 176, p. 65-76.

AILLERIE Karine. *Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet* [texte de communication]. Colloque internationale de l'ERTé, 16-17-18 octobre, 2008, Lille, 5 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00344181/fr/ (Consulté le 12 mai 2013).

AILLERIE Karine. *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web* [thèse]. Université Paris 13-Paris Nord, 2011, 531 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/39/58/PDF/versionTEL.pdf (Consulté le 13 mars 2013).

AILLERIE Karine. Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité. In *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2012/1, vol. 49, p. 62-69.

ALLARD Laurence et BLONDEAU Olivier (dir.). 2.0 ? Culture numérique, cultures expressives. *Médiamorphoses*, 2007, n° 21, 123 p.

ALLARD Laurence. Pragmatique de l'Internet Mobile : technologies de soi et culture du transfert. In DERVIN Fred et ABBAS Yasmine. *Technologie numériques du soi et co-construction identitaires.* Paris : L'Harmattan, 2009, p. 59-83.

ALLARD Laurence. *Remix culture : l'âge des cultures expressives et des publics remixeurs ?* Disponible sur : http://www.jeunesse-vie-associative.gouv.fr/IMG/pdf/RemixCulture.pdf (Consulté le 20 mars 2010).

ALLARD Laurence. Remix Culture 2 : singularité, expressivité, remixabilité à l'heure des industries créatives. Vers un troisième âge de la culture. In *Politique de l'image. Repenser les industries culturelles avec Britney Spears*, 2009, n° 1. Disponible sur : http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RemixCulture.pdf (Consulté le 12 octobre 2012).

ALLARD Laurence. Termitières numériques. Les blogs comme technologie agrégative du soi. In *Multitudes*, 2005, vol. 2, n° 21, p. 79-86.

AMRI Mahdi. *Culture technologique : les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2009, 304 p.

AMRI Mahdi. *Culture technophile : vers une anthropologie du téléphone mobile.* Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes, 2010, 312 p.

AMRI Mahdi et VACAFLOR Nayra. Téléphone mobile et expression identitaire : réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes. In *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010/Amri-Vacaflor/index.html (Consulté le 14 novembre 2012).

ARATANI Lori. Teens Can Multitask, But What Are Costs ? In *The Washington Post*, 26 février 2007. Disponible sur : http ://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/02/25/AR2007022501600.html (Consulté le 21 novembre 2012).

ARNAUD Claude. L'envers de la Toile. In *Le Monde*, le 6-7 Septembre 2009, p. 15.

ASSOULINE David. *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse.* Paris : Sénat, 2008, n° 46, 138 p.

AZAM Martine, CHAULET Johann et ROUCH Jean-Pierre. Vers une nouvelle culture préadolescente ? La connexion comme reconfiguration des pratiques et de leurs légitimités. In OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir). *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. Paris, 2010, 14 p. Disponible en ligne : http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/azam_chaulet_rouch.pdf (Consulté le 15 mai 2012).

BAIE France. *Les enfants scotchés aux outils de notre modernité (GSM & Internet) : un besoin d'identité et de sociabilité. Des risques ?... Une prévention !* Bruxelles : Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2010, 35 p. Disponible sur : http ://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/1610-etudegsm-internet.pdf (Consulté le 15 août 2012).

BAILLIENCOURT Thomas, BEAUVISAGE Thomas et SMOREDA Zbigniew. La communication interpersonnelle face à la multiplication des technologies de contact. In *Réseaux*, 2007, n° 145-146, p. 81-115.

BARCHECHATH Eric, MAGLI Rossella et WINKIN Yves. *Comment l'informatique vient aux enfants. Pour une approche anthropologique des usages d'ordinateur à l'école.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2006, 174 p.

BARTHÉLÉMY Fabrice. *L'école et les médias.* Paris : L'Harmattan, 2004, 210 p.

BATAT Wided. *Les modalités de construction des compétences de consommation dans la société digitale.* Paris : Éditions Connaissances et Savoirs, 2010, 466 p.

BATIONO Anne et ZOUINAR Moustafa. Les usages amateurs de la vidéo sur téléphone mobile. In *Réseaux*, 2009/4, n° 156, p. 141-164.

BAUDELOT Christian, CARTIER Marie et DETREZ Christine. *Et pourtant ils lisent.* Paris : Seuil, 1999, 245 p.

BEAUVISAGE Thomas. Les usages routiniers de l'informatique à domicile. In *Réseaux*, 2007, vol. 6, n° 145-146, p. 217-247.

BERGE Manon et GARCIA Véronique. *Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises.* Québec : Université Laval, 2009, 93 p. Disponible sur : http://www.fss.ulaval.ca/cms/upload/soc/fichiers/m.20berge_v.20garcia.pdf (Consulté le 15 mai 2013).

BERGERET Jean. *Les Toxicomanes parmi les autres*. Paris : Odile Jacob, 1990, 250 p.

BERRY Michel et DESHAYES Christophe. *Les vrais révolutionnaires du numérique.* Paris : Éditions Autrement, 2010, 162 p.

BERRY Vincent. Une « cyberculture » ludique, collaborative et paradoxale. In *Médiamporphoses*, 2008, n° 22, p. 55-61.

BÉVORT Evelyne et al. *Les Jeunes et Internet. Représentations, usages et appropriations. Synthèse internationale de la recherche*. Paris, Louvain-la-Neuve : CLEMI-GRMS, 2003, 29 p. Disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (Consulté le 14 septembre 2012).

BLONDEL François-Marie, KEMPF Olivier et SCHWOB Monique. Recherche d'informations sur la toile. Pratiques d'élèves. In *Bulletin de l'union des physiciens*. 2000, vol. 94, n° 828. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/32/33/HTML/documents/bup00.pdf (Consulté le 12 mars 2003).

BOBOC Anca. Le point sur la messagerie instantanée. Solutions grand public (im) et solutions d'entreprise (eim). In *Réseaux*, 2005/6, n° 134, p. 223-261.

BOUBÉE Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire* [thèse]. Université de Toulouse, 2007, 334 p.

BOUBÉE Nicole. *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire.* 2008, 13 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf (Consulté le 12 mars 2013).

BOULLIER Dominique et CHARLIER Catherine. *Les premiers usagers ordinaires d'Internet en Bretagne. Étude sociologique sur un groupe d'abonnés de Citelis.* Rennes : Université Rennes 2, 1997, 73 p.

BOYD Danah. Social Network Sites : Public, Private, or What ? In *Knowledge Tree*, 2007, n° 13, 8 p. Disponible sur : http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree-French.pdf (Consulté 14 mai 2012).

BOYD Danah. Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (eds. BUCKINGHAM David). 2007, Cambridge, MA : MIT Press. Disponible sur : http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf (Consulté le 18 mai 2013).

BRACHOTTE Gilles. *Internet et Windows Live Messenger (ex MSN) chez les adolescents. Usages et liens sociaux : entre performance et évolution ?* [thèse]. Université de Bourgogne, 2010, 519 p.

BRÉDA Isabelle et BEVORT Evelyne. *Les jeunes et Internet. Représentations, usages et appropriations*. Paris : CNDP, 2001, 160 p.

BRETON Philippe. *Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social ?* Paris : La Découverte, 2000, 125 p.

BUCKINGHAM David & SEFTON-GREEN Julian. *Cultural Studies Goes to School : Reading and Teaching Popular Media*. London : Taylor and Francis, 1994, 244 p.

BYUN Sookeun. Internet Addiction : Metasynthesis of 1996–2006 Quantitative Research. In *Cyberpsychology & Behavior*. 2009, vol. 12, n° 2, p. 203-208. Disponible sur : http ://www.liebertonline.com/doi/pdfplus/10.1089/cpb.2008.0102 (Consulté le 14 janvier 2012).

CADÉAC Brigitte et LAURU Didier. *Génération téléphone. Les adolescents et la parole.* Paris : Albin Michel, 2002, 221 p.

CARDON Dominique. *La démocratie Internet : Promesses et limites*. Paris : Seuil, 2010, 102 p.

CARDON Dominique. L'identité comme stratégie relationnelle. In *Hermès*, 2009, n° 53, p. 61-68.

CARADEC Vincent. Âge et usage des médias. In *Réseaux*, 2003, n° 119, p. 9-23.

CARDON Dominique et GRANJON Fabien. Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilités. In DONNAT Olivier et TOLILA Paul. (dir.). *Le(s) public(s) de la culture* [vol. 2]. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2003, p. 93-108.

CARRIER Jean-Pierre et GAUTELIER Christian. *Le petit écran des enfants.* Paris : Actes Sud, 2000, 191 p.

CARRIER Jean-Pierre. Les blogs d'adolescents, un nouvel enjeu éducatif. In *Vers l'éducation nouvelle*, 2006, n° 522, p. 70-77.

CARR Nicolas. *Est-ce que Google nous rend idiot ?* http://www.internetactu.net/2009/01/23/nicolas-carr-est-ce-que-google-nous-rend-idiot/ (Consulté le 22 février 2010).

CASTELLS Manual. *The Internet galaxy. Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford : Oxford University Press, 2002, 304 p.

CHARTIER Roger. L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire. In *Entreprises et histoire*, 2006/2, n° 43, p. 15-25.

CHAULET Johann. Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance. In *EMPHAN*, 2009/4, n° 76, p. 57-65.

CHEDEVILLE Élise et VAILLANT Christophe (dir.). *Paroles, échanges, conversations et révolution numérique.* Paris : Flammarion, 2012, 190 p.

CHEVALIER Yves (dir.). Le système d'information comme média. *Communication et langages*, 2009, n° 160, 138 p.

COMBES Clément. La consommation de séries à l'épreuve d'internet. Entre pratique individuelle et activité collective. In *Réseaux*, 2011/1, n° 165, p. 137-163.

Commission Famille, Éducation aux Médias : rapport à l'attention de Madame Nadine Morano, Secrétaire d'État chargée de la famille et de la solidarité. Paris : Ministère du

travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville, 2009, 41 p. Disponible sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000516/0000.pdf (Consulté le 31 janvier 2013).

CORDIER Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet. Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* [thèse]. Université Charles de Gaulle-Lille III., 2011, 502 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf (Consulté le 13 mars 2013).

CORDIER Anne. Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et Prescriptions. In *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2011/1, vol. 48, p. 62-69.

CORROY (dir.). *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Clemi, 2008, 266 p.

COSLIN Pierre G. *Jeux dangereux, jeunes en danger.* Paris : Armand Colin, 2012, 240 p.

COULOMBE Maxime. *Le monde sans fin des jeux vidéo*. Paris : PUF, 2010, 152 p.

COVILLE Marion. « Corps en ligne, corps hors ligne » : entretien avec Antonio A. Casilli. In *Poli*, 2011, n° 4. Extrait disponible sur : http://www.liaisonsnumeriques.fr/?p=2108 (Consulté le 15 juin 2013).

CRAIPEAU Sylvie. *La société en jeu(x). Le laboratoire social des jeux en ligne.* Paris : PUF, 2011, 208 p.

DAGNAUD Monique. *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion.* Paris : Les Presses de Sciences Po, 2011, 172 p.

DAJEZ Frédéric et ROUCOUS Nathalie. « Montre-moi tes jeux vidéo ! ». In DELALANDE Julie et al. *Des enfants entre eux.* Paris : Autrement, 2009, p. 74-91.

DANGAIX Denis et DAGNAUD Monique. L'adolescent construit une relation fusionnelle via le portable et Internet. In *La santé de l'homme*, 2008, n° 396, p. 26-28.

DANGAIX Denis. Marmottan : à l'écoute des jeunes « accros » aux jeux vidéo. In *La santé de l'homme*, 2008, n° 396, p. 6-7.

DAUNAY Bertrand et FLUCKIGER Cédric. Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. In *Recherches en Didactiques*, 2011, n°11, p. 7-16.

DAUPHIN Florian. Rumeurs électroniques : synergie entre technologie et archaïsme. In *Sociétés*, 2002/2, n° 76, p. 71-87.

DELAUNAY-TETEREL Hélène. Sociabilité juvénile et construction de l'identité : l'exemple des blogs adolescents. In *Informations sociales*, 2008, n° 145, p. 48-57.

DENOUËL-GRANJON Julie. *Les interactions médiatisées en messagerie instantanée. Organisation située des ressources sociotechniques pour une coprésence à distance* [thèse]. Université Paul-Valéry Montpellier III, 2008, 276 p.

DESEILLIGNY Oriane. Pratiques d'écriture adolescentes : l'exemple des Skyblogs. In *Le Journal des psychologues*, 2009/9, n° 272, p. 30-35.

DEUZE Marc. Participation, Remediation, Bricolage : Considering Principal Components of a Digital Culture. In *The Information Society*, 2006, n° 22(2), p. 63-75.

Digital Natives et PC [Étude Médiamétrie]. 28 mars 2012. Disponible sur : www.download.microsoft.com/documents/.../Digital-Natives.PDF (Consulté le 17 octobre 2012).

DIONI Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Lyon : INRP, 2008, 28 p. Disponible sur : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf (Consulté le 31 janvier).

DONNAT Olivier. *Les Français face à la culture*. Paris : La Découverte, 1994, 369 p.

DONNAT Olivier. Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. In *Culture*, 2009, n° 5. Disponible sur : http ://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/cetudes-09-5-pcf.pdf (Consulté le 17 février 2010).

DOUARIN Laurence Le et DELAUNAY-TÉTEREL Hélène. Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens. In *Revue Française de Socio-Économie*, 2011/2, n° 8, p. 103-121.

DOUGÉ-FORET Patricia. Internet, Netoup@snet. In *InterCDI*, 2009, n° 220, p. 74-77.

DRAELANTS Hugues. *Bavardages dans les salons du net.* Bruxelles : Éditions Labor, 2004, 95 p.

DUARTE Paulette et al. *Internet : la sociabilité de sociétés médiatisées*. Paris : La Documentation Française, 2007, 101 p.

DUMESNIL Annette. Mes copains sur Internet, c'est « pour de faux » et « pour de vrai ». In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2004, n° 55, p. 47-52.

DUMEZ FEROC Isabelle. Ils bloguent à part… Pratiques juvéniles de production et de réception de l'écrit et de l'image en ligne. In CORROY Laurence et al. *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Clemi, 2008, p. 171-195.

Empan. Réseaux Internet et lien social, 2009/4, n° 76, 176 p.

EVANS Christophe et GAUDET Françoise. La lecture de bandes dessinées. In *Culture études*, 2012/2, n° 2, p. 1-8.

FABRE Isabelle et al. *Médiations autour du livre : Développer le goût de la lecture.* Dijon : Educagri, 2007, 128 p.

FANNY Georges. Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. In *Réseaux*, 2009/2, n° 154, p. 165-193.

FINKIELKRAUT Alain et SORIANO Paul. *Internet, l'inquiétante extase.* Paris : Mille et une nuits, 2001, 93 p.

FLUCKIGER Cédric et BRUILLARD Éric. TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In Françoise CHAPRON et Éric DELAMOTTE (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB, 2010, p. 198-207.

FLUCKIGER Cédric. La didactique de l'information et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs. In *Recherches en Didactiques*, 2011, n°11, p. 67-84.

FLUCKIGER Cédric. *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires* [thèse]. L'École normale supérieure de Cachan, 2007, 419 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/22/04/PDF/Fluckiger2007.pdf (Consulté le 31 janvier 2013).

FLUCKIGER Cédric. La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. In *Réseaux*, 2006, vol. 138, p. 109-138.

FLUCKIGER Cédric. Les schèmes de navigation sur Internet : la constitution de savoir-faire techniques locaux par les collégiens. In LELONG Benoît et VERITE Catherine (dir.). *Communication et Sphère Privée*. Paris : L'Harmattan, 2010, 174 p.

FLUCKIGER Cédric. Vers une culture scolaire du numérique. In *Cahiers Pédagogiques*, 2011, n° 486, p. 17-18.

FRANÇOIS Sébastien. Fanf(r)ictions. Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans. In *Réseaux*, 2009/1, n° 153, p. 157-189.

FRAU-MEIGS Divina. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque.* Paris : Erès, 2011, 234 p.

GAGO Laurent. Les pratiques sonores en ligne : des dispositifs numériques aux modalités de réception. In CORROY Laurence (dir.). *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Vuibert. 2008, p. 212-263.

GALLAY Anne-Laure et TARDIEU Blandine. *Les enfants et les produits High Tech. Rapport des résultats.* Paris : LH2, 2011, 21 p. Disponible sur : http://www.lh2.fr/_upload/ressources/sondages/consommation/lh2kelkoohopscotchenfantset_produits_hightech31aout2011.pdf (Consulté le 30 janvier 2013).

GAUDUCHEAU Nadia. Demander de l'information dans un forum de discussion. L'exemple d'Ados.fr. In *Les Cahiers du numérique*, 2012/1, vol. 8, p. 63-96.

GENVO Sébastien. *Le jeu à son ère numérique : Comprendre et analyser les jeux vidéo.* Paris : L'Harmattan, 2009, 280 p.

GEORGES Fanny. L'identité numérique dans le web 2.0. In *Le mensuel de l'Université*. 2008, n° 27, 5 p. Disponible sur : http://fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf (Consulté 22 mars 2012).

GIULIANI Emmanuelle. Musique et Internet. In *Études*, 2009/10, T. 411, p. 377-385.

GLEVAREC Hervé. *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial.* Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, 192 p.

GLEVAREC Hervé. Le moment radiophonique des adolescents. Rites de passage et nouveaux agents de socialisation. In *Réseaux*, 2003/3, n° 119, p. 27-61.

GRANIER François et LABRÉGÈRE Roland. *L'École au défi du numérique : Pour une éducation citoyenne.* Dijon : Éditions Raison et Passions, 2012, 216 p.

GRANOVETTER Marc. The Strenght of Weak Ties. In *American Journal of Sociology*, 1973, n° 78, p. 1360-1380. Disponible sur : http://sociology.stanford.edu/people/mgranovetter/documents/granstrengthweakties.pdf (Consulté le 24 mai 2012).

GROSSMAN David, BLIND René et POOL Michael. *Comment la télé et les jeux vidéos apprennent aux enfants à tuer*. Paris : Jouvence, 2003, p. 96.

GUICHARD Éric. *Le mythe de la fracture numérique.* 2009. Disponible sur : http ://barthes.ens.fr/articles/Guichard-mythe-fracture-num.html (Consulté le 14 août 2012)

GUILLAUD Hubert. Sommes-nous multitâches ? (2/2) : peut-on mesurer les bénéfices de la distraction ? In *Internet.actu.net*, le 27 mai 2009. Disponible sur : http ://www.internetactu.net/2009/05/27/sommes-nous-multitaches-22-peut-on-mesurer-les-benefices-de-la-distraction/ (Consulté le 14 décembre 2012).

GUILÉ Jean-Marc. L'enfant, l'adolescent et ses parents face à la télévision, aux médias et aux jeux électroniques : points de vue médical et psychologique. In *Perspectives Psy*, 2008/1, vol. 47, p. 66-77.

HAMON Dany. *L'appropriation d'Internet par les élèves de collège* [thèse]. Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, 2006, 931 p. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/22/04/PDF/Fluckiger2007.pdf (Consulté le 31 janvier 2013).

HAROCHE Caroline. *Les sens et les sentiments en question.* Paris : PUF, 2008, 256 p.

HAUTEFEUILLE Michel et VÉLÉA Dan. *Les Addictions à Internet. De l'ennui à la dépendance.* Paris : Payot, 2010, 200 p.

HAYEZ Jean-Yves. Jeu vidéo et discours : violence, addiction, régulation. In *Quederni*, 2008, n° 67, p. 5-92.

HERAULT Adeline et MOLINIER Pierre. Les caractéristiques de la communication sociale via Internet. In *EMPHAN*, 2009, n° 76, p. 13-21.

HOLLOWAY Gill & VALENTINE Sarah L. Cyberkids ? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line worlds. In *Annals of the Association of American Geographers*, n° 92(2), 2002, p. 302-319.

HOOG Emmanuel. Mémoire année zero. Paris : Seuil, 2009, 210 p.

ILLOUZ Eva. Réseaux amoureux sur Internet. In *Réseaux*, 2006/4, n° 138, p. 269-272.

ISNARDS des Alexandre et ZUBER Thomas. *Facebook m'a tuer.* Paris : Nil Éditions, 2011, 249 p.

ITO Mizuko et Daisuke OKABE. Réseaux intimes : contextualiser la relation des jeunes japonais à la messagerie mobile. In *Réseaux*, 2005/5, n° 133, p. 15-43.

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève et KOURTI Evangelia (dir.). *Des jeunes et des médias en Europe. Nouvelles tendances de la recherche.* Paris : L'Harmattan, 2008, 315 p.

JACQUINOT Geneviève (dir). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde.* Paris : L'Harmattan, 2002, 247 p.

JARRIGEON Anne et MENRATH Joëlle. De la créativité partagée au chahut contemporain. Le téléphone mobile au lycée. In *Ethnologie française*, 2010, n° 1, p. 109-114.

JEHEL Sophie. *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ? Enquête sur leurs pratiques TV, jeux, vidéo, radio, Internet.* Paris : Erès, 2011, 248 p.

JENKINS Henry. *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide.* New York : New York University Press, 2006, 368 p.

JENKINS Henry. *Textual Poachers : Television Fans and Participatory Culture*. New-York : Routledge, 1992, 416 p.

JOHNSON Steven A. *Interface culture*. New York : Perseus Books, 1999, 272 p.

JONES Steve. *Cybersociety 2.0 : Revisiting Computer-Mediated Community and Technology.* London : Sage Publications, 1998, 256 p.

JOUËT Josiane et PASQUIER Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. In *Réseaux*, 1999, n° 92-93, p. 25-102.

KEEN Andrew. *Le culte de l'amateur. Comment Internet détruit notre culture.* Paris : Éditions Scali, 2008, 302 p.

KERDELLANT Christine et GRÉSILLON Gabriel. *Les Enfants puce : Comment Internet et les jeux vidéo fabriquent les adultes de demain.* Paris : Denoël, 2003, 349 p.

KOSTER Raphaël. En quoi les jeux vidéo sont-ils des espaces sociaux ? In RUFAT Samuel et TER MINASSIAN Hovig (dir.). *Les jeux vidéos comme objet de recherche.* Paris : Questions Théoriques, 2011, 181-195 p.

KREDENS Elodie et FONTAR Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers.* Lyon : Fréquence écoles, Fondation pour l'Enfance, 2010, 128 p. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/avril-2010/comprendre-le-comportement-des-enfants-et-adolescents-sur-internet-pour-les-proteger-des-dangers (Consulté le 18 janvier 2013).

LANCIEN Thierry. *Le multimédia.* Paris : CLE International, 1998, 128 p.

LANCIEN Thierry (dir.). Écrans et Médias. *MEI*, 2012, n° 34, 224 p.

LARDELLIER Pascal et RICAUD Philippe (dir.). *Le réseau pensant. Pour comprendre la société numérique.* Dijon : Editions universitaires de Dijon, 2007, 192 p.

LARDELLIER Pascal. *La pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006, 230 p.

LARDELLIER Pascal. Les ados pris dans la Toile. In LE BRETON David. *Cultures Adolescentes : entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p. 112-125.

LARSON Reed. Secrets in the bedroom : Adolescents' private use of media. In *Journal of Youth and Adolescence*, 1995, vol. 24, n° 5, p. 535-550.

LAURU Didier. Internet, pulsions et lien social. In *Empan*, 2009/4, n° 76, p. 22-29.

LE BRETON David. Entre Jackass et le happy slapping un effacement de la honte. In *Adolescence*, 2007/3, n° 61, p. 609-622.

LE DOUARIN Laurence et CARADEC Vincent. Les grands-parents, leurs petits-enfants et les « nouvelles » technologies... de communication. In *Dialogue*, 2009/4, n° 186, p. 25-35.

LE DOUARIN Laurence. *Le couple, l'ordinateur, la famille.* Paris : Payot, 2007, 249 p.

LE DOUARIN Laurence. Le téléphone mobile bouleverse-t-il les liens intergénérationnels ? In *Mobile et Société*, 2009, n° 8. Disponible sur : http ://archive.afom.fr/v4/STATIC/documents/MOBILE_ET_SOCIETE_N8.pdf (Consulté le 14 novembre 2012).

LE DOUARIN Laurence. L'ordinateur et les relations père/fils. In LE GAL Didier et SALVADOR Juan (dir.). *Conditions et genres de vie. Chroniques d'une autre France.* Paris : L'Harmattan, 2003, p. 167-176.

L'éducation aux médias. Enjeux, états des lieux [rapport réalisé par l'Inspection générale de l'éducation nationale et par l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche], août 2007, p. 9. Disponible sur : http ://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf (Consulté le 17 janvier 2012).

LEJEALLE Catherine. *Le jeu sur le téléphone portable : usages et sociabilité*. Paris : L'Harmattan, 2008, 218 p.

LEJEUNE Philippe. Les usages du journal intime. In MOLÉNAT Xavier (dir.). *L'individu contemporain. Regards sociologiques*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 95-103.

LELONG Benoît. Équiper le lien, garder la connexion : civilités et temporalités du courrier électronique. In *Flux*, 2004/4, n° 58, p. 44-60.

LEROUX Yann. Le jeu vidéo comme support d'une relation thérapeutique. In *Adolescence*, 2009/3, n° 69, p. 699-709.

Les enfants scotchés aux outils de notre modernité (GSM & Internet) : un besoin d'identité et de sociabilité. Des risques ?... Une prévention ! [Étude UFAPEC]. Belgique : Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2010, n° 16.10, 35 p. Disponible sur : http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/1610-etudegsm-internet.pdf (Consulté le 29 janvier 2013).

LEVIN Barbara B. & BARRY Sean M. Children's views of technology : the role of age, gender, and school setting. In *Journal of computing in childhood education*, AACE, USA, Charlottesville, 1997, vol. 8, n° 4, p. 267-291.

LÉVY Pierre. *Cyberculture*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2001, 280 p.

LICOPPE Christian & HEURTIN Jean-Philippe. Managing one's availability to telephone communication through mobile phones : a French case study of the development dynamics of the use of mobile phones. In *Personal and ubiquitous computing*, 2001, n° 5, p. 99-108.

LICOPPE Christian. Sociabilité et technologies de communication. Deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles. In *Réseaux*, 2002, n° 112-113, p. 172-210.

LING Richard. L'impact du téléphone portable sur quatre institutions sociales. In *Réseaux*, 2002, n° 112-113, p. 276-312.

LING Richard. On peut parler des mauvaises manières ! Le téléphone mobile au restaurant. In *Résaux*, 1998, n° 90, p. 51-70.

LIVINGSTONE Sonia & HADDON Leslie (eds.). *kids online. Opportunities and risks for children.* Bristol : Policy Press, 2009, 296 p.

LIVINGSTONE Sonia, HADDON Leslie & GÖRZIG Anke (eds.). *children, risk and safety on the internet. Kids online in comparative perspective.* Bristol : Policy Press, 2012, 256 p.

LIVINGSTONE Sonia. Mediated childhoods : A comparative approach to young people's changing media environment in Europe. In *European Journal of Communication*, 1998, n° 13(4), p. 435-456.

LIVINGSTONE Sonia. *Young People and New Media*. London : Sage Publications, 2002, 278 p.

MABILON-BONFILS Béatrice. Les « pratiques numériques », entre écrit et sociabilité. In *Adolescence*, 2012/1, n° 79, p. 217-228.

MANIEZ Dominique. *Les dix plaies d'Internet : les dangers d'un outil fabuleux*. Paris : Dunod, 2008, 180 p.

MANOVICH Lev. *The language of new media*. Cambridge : MIT Press, 2001, 394 p.

MARCOCCIA Michel. Définitions et négociations de la norme scripturale dans un forum de discussion d'adolescents. In *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2012/2, n° 166, p. 157-169.

MARCOCCIA Michel. Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écritures et compétences communicatives. In *Revue française de linguistique appliquée*. 2010/2, vol. XV, p. 139-154.

MARTIN Corinne et PERRIAULT Jacques. *Le téléphone portable et nous. En famille, entre amis, au travail.* Paris : L'Harmattan, 2007, 176 p.

MARTIN Corinne. *Téléphone portable chez les jeunes adolescents et leurs parents : quelle légitimation des usages ?* [deuxième Workshop de Marsouin]. Brest : ENST Bretagne, 4-5 décembre 2003, 12 p. Disponible sur : http ://www.marsouin.org/IMG/pdf/CM_S3C1_norm.pdf (Consulté le 16 août 2012).

MARTIN Martial. Les « fanfictions » sur Internet. In *MédiaMorphoses*, 2007, n° hors-série, p. 186-189.

MARTIN Olivier. La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans. In *Réseaux*, 2007/6, n° 145-146, p. 335-366.

MARTIN Olivier. L'Internet des 10-20 ans. Une ressource pour une communication autonome. In *Réseaux*, 2004/1, n° 123, p. 25-58.

MASSELOT-GIRARD Maryvonne. *Jeunes et médias. Éthique, socialisation et représentation.* Paris : L'Harmattan, 2004, 346 p.

MESSIN Audrey. *De l'usage d'Internet à la culture de l'écran*. 15 avril 2005. Disponible sur : http ://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf (Consulté le 17 septembre 2012).

MESSIN Audrey. *La culture ordinaire de l'écran : L'usage social d'Internet par les jeunes adultes* [thèse]. Université Panthéon-Assas, 2007, 509 p.

MESSIN Audrey. *Les jeunes et Internet : appropriation, usage, représentation* [mémoire de DEA]. Université Panthéon-Assas, 2001, 169 p.

METTON-GAYON Céline. *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan, 2009, 208 p.

METTON Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens : Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. In *Réseaux*, 2004, n° 123, p. 59-84.

MILLERAND Florence, GIROUX Luc et PROULX Serge. La « culture technique ». L'appropriation cognitive des TIC. Une étude des usages du courrier électronique. In *Actes du colloque international ICUST 2001*, Paris, 2001, p. 400-410.

MOISY Magali. « Se réparer en jouant ». Illustration d'usages cliniques des jeux vidéo auprès d'adolescents. In *Les Cahiers Dynamiques*, 2010/2, n° 47, p. 66-75.

MOLINIER Pierre, PUYUELO Rémy, GAUDRO Chantal Zaouche N. Introduction. Oxymores, paradoxes et créations. In *EMPHAN*, 2009, n° 76, p. 10-12.

NAYEBI Jean-Charles. *La cyberdépendance en 60 questions.* Paris : Retz, 2007, 128 p.

NIEL Xavier et ROUX Dominique. *Les 100 mots de l'internet*. Paris : PUF, 2010 (2ième édition), p. 3-10.

OCTOBRE Sylvie. Les 6-14 ans et les medias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales. In *Réseaux*, 2003/3, n° 119, p. 95-120.

OCTOBRE Sylvie. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? In *Culture prospective*, 2009, n° 1, 8 p. Disponible sur :

http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf (Consulté le 3 août 2012).

OLDHAM-COOPER Rose E. et al. *Playing a computer game during lunch affects fullness, memory for lunch, and later snack intake.* 2010. Disponible sur : http ://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21147857 (Consulté le 14 janvier 2012).

OPHIRA Eyal, NASSB Clifford & WAGNERC Anthony D. Cognitive control in media multitaskers. In *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2009. Disponible sur : http ://www.pnas.org/content/106/37/15583 (Consulté le 18 septembre 2012).

OPPENCHAIM Nicolas. Les pratiques de sociabilité urbaine et sur l'Internet des adolescents de Zones Urbaines Sensibles franciliennes. In *Flux*, 2011/1, n° 83, p. 39-50.

ORBAN Anne-Claire. Cher journal, cher blog... In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2005/3, n° 61, p. 31-36.

ORBAN Anne-Claire. La blog'attitude : rester dans le vent ! In *Pensée plurielle*, 2007/1, n° 14, p. 45-51.

OURY Géraldine et BOLKA-TABARY Laure. Figure de l'insécurité numérique : L'adolescent technophile, maître et esclave de l'image. In *Actes du 14ème colloque « Informatique et Société »*, 2007, 12 p. Disponible sur : www.lecreis.org/colloques%20creis/2007/oury_bolka.pdf (Consulté le 5 avril 2010).

PALDACCI Matthieu. Les quatre mondes du journal intime en ligne. Analyse statistique d'un corpus de journaux intimes écrits et publiés sur Internet (enquête). In *Terrains & travaux*, 2003/2, n° 5, p. 7-30.

PAQUIENSEGUY François. Questionner les pratiques communicationnelles : offre, pratiques, contenus. In DELAVAUD Gilles. *Nouveaux médias, Nouveaux contenus*. Rennes : APOGEE, 2009, 284 p.

PASQUIER Dominique. Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe. In *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40, p. 93-100.

PECOLO Agnès. *L'enfant au royaume des écrans* [texte de la formation « L'éducation aux médias et aux usages d'Internet »]. Yvelines : Injep de Marly le Roi, 14-17 novembre 2006. Disponible sur : http://ressourcesjeunesse.fr/spip.php?page=impression&id_article=232 (Consulté le 16 mai 2013).

PECOLO Agnès. *Médias, jeunesse et société : des usages et des adultes.* 2007. Disponible sur : http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/0eb8f4239ac03374c25d058704fdba3c (Consulté le 14 mai 2013).

PERKEL Dan. *Copy and Paste Literacy : Literacy practices in the production of a MySpace profile.* 2006, 16 p. Disponible sur : http://people.ischool.berkeley.edu/~dperkel/media/dperkel_literacymyspace.pdf (Consulté le 20 juillet 2012).

PETER Christophe. Goût pour les jeux vidéo, goût pour le sport deux activités liées chez les adolescents. In *Culture Prospective*, 2007/2, 9 p. Disponible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_2.pdf (Consulté le 1 février 2013).

PHAN Olivier et BASTARD Nathalie. *Jeux vidéo et ados, ne pas diaboliser pour mieux les accompagner*. Ivry-sur-Seine : Éditions Pascal, 2009, 192 p.

PHARABOAD Anne Sylvie. Territoires et seuils de l'intimité familiale. In *Réseaux*, 2004, vol. 1, n° 123, p. 85-117.

PODETTI Laurent. *Usage d'Internet et production de rapports sociaux dans l'analyse comparée des pratiques de lycéens de Paris et de sa banlieue*. 2006, 9 p. Disponible sur : http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Podetti3_3.pdf (Consulté le 3 mars 2013).

PORTEVIN Catherine. Le Web, c'est le coma éthylique assuré ! Interview avec Umberto Eco. In *Télérama*, le 7 octobre 2009, 3117, 23-26 p.

PRENSKY Marc. Digital Natives, Digital Immigrant. In *On the Horizon*, 2001, vol. 9, n° 5. Disponible sur : http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Consulté le 11 janvier 2013).

PUYUELO Rémy. Journaux « extimes » et communauté de l'anonyme. In *EMPHAN*, 2009/4, n° 76, p. 30-36.

QUINCHE Florence. Les forums pour adolescents : spécificités communicationnelles. In CORROY Laurence et al. *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès.* Paris : Clemi, 2008, 157 p.

RAUX Elodie. Les intimités anonymes des cybercafés : à l'ombre d'Internet. In *Champ psychosomatique*, 2002, vol. 3, n° 27, p. 53-67.

RAVESTEIN Jean, LADAGE Caroline et JOHSUA Samuel. Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques. In *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158, p. 71-83. Disponible sur : http://rfp.revues.org/495 (Consulté le 13 mars 2013).

RENAUD Lise. Le téléphone mobile : nouvel écran du sport ? In *Les Cahiers du Journalisme*, 2009, n° 19, p. 64-77. Disponible sur : http ://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/19/06_RENAUD.pdf (Consulté le 16 juillet 2013).

Réseaux : Les jeunes et l'écran, 1999, vol. 17, n° 92-93, 478 p.

REUFF Julien. Où en sont les « Game studies » ? In *Réseaux*, 2008, vol. 26, n° 151, p. 139-166.

RHEINGOLD Howard. *Les communautés virtuelles.* Paris : Addison Wesley France, 1996, 311 p.

ROCHON Jean-Pierre. *Les accrocs de l'Internet.* Montréal : Libre Expression, 2004, 270 p.

ROSEN Christine. Virtual Friendship and the New Narcissism. In *The New Atlantis*, 2007, p. 15-31. Disponible sur : http://www.thenewatlantis.com/docLib/TNA17-Rosen.pdf (Consulté le 26 mars 2012).

RUSHKOFF Douglas. *Playing the Future : Lessons in Chaos from Digital Kids.* New York : Riverhead Trade, 1999, 305 p.

SACRISTE Valérie. *Communication et médias : Sociologie de l'espace médiatique*. Paris : Foucher, 2007, 383 p.

SÉBASTIEN François. « Fanf(r)ictions ». Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans. In *Réseaux*, 2009/1, n° 153, p. 157-189.

SERGERIE Marie-Anne. Internet : quand l'usage est problématique. In *Psychologie Québec*, 2009, n° 26(2), p. 26-28.

SERRES Michel. *Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive* [audio conférence]. Paris, 2007. Disponible sur : http://interstices.info/jcms/c_33030/les-nouvelles-technologies-revolution-culturelle-et-cognitive (Consulté le 11 aout 2013).

SJÖBERG Ulrika. *Negotiating cultural and mediated spaces : being a "Swede" in Greece. Högskolan i Halmstads rapportserie Forskning i Halmstad*, 2009.

SJÖBERG Ulrika. *Screen Rites. A study of Swedish young people's use and meaning-making of screen- based media in everyday life* [thèse]. Lund Studies in Media and Communication 5, Lund University, 2002, 318 p.

SJÖBERG Ulrika. Understanding Children's and Young Adolescents Media Practices : Reflections on Methodology. In *Nordic Journal of digital literacy*. 2010, vol 5, n° 1, p. 7-21.

SOUCHIER Emmanuël, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (dir.). Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés. Paris : Bibliothèque Publique d'Information, 2003, 250 p.

STENGER Thomas et COUTANT Alexandre (dir.). Ces réseaux numériques dits sociaux. *Hermès*, 2011/4, n° 59, 253 p.

STIEGLER Bernard et TISSERON Serge. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris : Mordicus, 2009, 102 p.

STORA Michael et DINECHIN Blandine. *Guérir par le virtuel : Une nouvelle approche thérapeutique.* Paris : Presses de la Renaissance, 2005, 215 p.

STORA Michael. *Les écrans, ça rend accro...* Paris : Hachette Littératures, 2007, 116 p.

SUSSAN Rémi. *Demain, les mondes virtuels.* Limoges : FYP éditions, 2009, 95 p.

TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente, pratiques numériques. In *InterCDI*, 2009, n° 220, p. 46-51.

TABARY-BOLKA Laure. Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. In *Les Cahiers du numérique*, 2009/3, vol. 5, p. 85-97.

TAIEB Emmanuel. Persistance de la rumeur. Sociologie des rumeurs électroniques. In *Réseaux*, 2001/2, n° 106, p. 231-271.

TER MINASSIAN Hovig, RUFAT Samuel et COAVOUX Samuel. *Espaces et temps des jeux vidéo.* Paris : Questions théoriques, 2012, 240 p.

THORAVAL Joël (dir.). *Protection de l'enfance et usages de l'Internet.* Paris : Ministère des Solidarités, de la santé et de la famille, 2005, 124 p. Disponible sur : http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_protection.pdf (Consulté le 18 janvier 2013).

TISSERON Serge. Intimité et extimité. In *Communications*, 2011, vol. 1, n° 88, p. 83-91.

TISSERON Serge et STIEGLER Bernard. *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris : Éditions Mordicus, 2009, 102 p.

TISSERON Serge, MISSONNIER Sylvain et STORA Michael. *L'enfant au risque du virtuel.* Paris : Dunod, 2006, 188 p.

TISSERON Serge. Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. In *Psychotropes*, 2011/2, vol. 17, p. 99-118.

TISSERON Serge. *Petites Mythologies d'aujourd'hui*. Paris : Aubier, 2000, 270 p.

TISSERON Serge. *Qui a peur des jeux vidéo ?* Paris : Albin Michel, 2008, 162 p.

TISSERON Serge. Une nouvelle culture des images. In LE BRETON David. *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, 126-138 p.

TISSERON Serge. *Virtuel, mon amour. Penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies.* Paris : Albin Michel, 2008, 231 p.

TORDO Frédéric. Désir d'intersubjectivité dans les jeux vidéo : entre auto-empathie virtuelle et relations interpersonnelles réelles. In *Psychotropes*, 3/2010, vol. 16, p. 179-191.

VACAFLOR Nayra. *L'expression numérique de soi. Études des productions médiatiques des jeunes des quartiers populaires* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2010, 310 p.

VANDENDORPE Christian. Bouleversements sur le front de la lecture. In *Le Débat*, 2010/3, n° 160, p. 151-160.

VAUGEOIS Pierre. *La cyberdépendance : fondements et perspectives*. Québec : Centre québécois de lutte aux dépendances, 2006, 32 p. Disponible sur : http://toxquebec.com/rtecontent/document/cyberdependancetext.pdf (Consulté le 1 février 2013).

VETTRAINO-SOULARD Marie-Claude. *Les enjeux culturels d'Internet.* Paris : Hachette Livre, 1998, 160 p.

VIROLE Benoît. *Du bon usage des jeux vidéo et autres aventures virtuelles.* Paris : Hachette Littératures, 2003, 174 p.

VON PAPE Thilo. Diffusion et appropriation du téléphone portable par les adolescents : Évolution des usages et enjeux sociaux [communication]. In *Doctoriales du GDR Tic et société, Université Paris Marne la Vallée*, 26 p. Disponible sur : http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/2007/papiers/VONPAPE_T.pdf (Consulté le 14 janvier 2012).

VON PAPE Thilo, KARNOWSKI Veronika et Werner WIRTH. La fracture numérique dans nos mains : Enjeux sociaux de l'appropriation du téléphone portable par un groupe d'adolescents In PATTESON Richard (dir.). *Enjeux et usages des TIC. Reliance sociale & insertion professionnelle.* Brussel : CREATIC, 2006, p. 73-83. Disponible sur : http://www.thilovonpape.de/publications/von_pape_karnowski_wirth_2006_la_fracture_numerique_dans_nos_mains.pdf (Consulté le 8 mars 2013).

YOUNG Kimberly S. & ABREU Cristiano Nabuco. *Internet Addiction : A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. London : Wiley, 2010, 312 p.

YOUNG Kimberly. Addictive use of the Internet : A case that breaks the stereotype. In *Psychological Reports*, 1996, n° 79, p. 899-902

Théories des usages

AKRICH Madeleine, CALLON Michel et LATOUR Bruno. À quoi tient le succès des innovations ? Premier épisode. L'art de l'intéressement. In *Annales des mines*. 1988, n° 4, p. 14-29.

AKRICH Madeleine, CALLON Michel et LATOUR Bruno. *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des Mines, 2006, 303 p.

BEN AMOR Amor. L'appropriation de la technologie du cellulaire en Tunisie : au-delà des usages… un discours. In *Communication*, 2009, vol. 27, n° 1. Disponible en ligne : http://communication.revues.org/index1355.html (Consulté 24 avril 2010).

BOURDELOIE Hélène. *Retour sur quelques notions-clé de la sociologie des usages des TIC: le cas des cédéroms de musée.* Communication en colloque « 2001 Bogues. Pluralisme et globalisme ». Montréal, 2002. Disponible en ligne : http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Bourdelo.pdf (consulté 23 avril 2010).

BRETON Philippe et PROULX Serge. *L'explosion de la communication*. *Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : Éditions La Découverte, 2005, 382 p.

CARRÉ Dominique. Étudier les usages. Est-ce encore nécessaire ? In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 63-85.

CERTEAU Michel. *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990, 347 p.

CHAMBAT Pierre. NTIC et représentations des usagers. In VITALIS André. *Médias et nouvelles technologies : pour une socio-politique des usages*. Rennes : Apogée, 1994, p. 45-59.

CHAMBAT Pierre. Usages des technologies de l'information et de la communication. In *Technologies et Société*, 1994, vol. 6, n° 3, p. 249-270.

DAVALLON Jean et LE MAREC Joëlle. L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées. In *Réseaux*, 2000, vol. 18, n° 101, p. 173-196.

DENIS Jérôme. *Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques.* 2009, p. 10. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/12/83/PDF/JD_2009_Usages.pdf (Consulté le 16 mai 2013).

DENOUËL Julie et GRANJON Fabien (dir.) *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages.* Paris : Transvalor, 2011, 320 p.

EL YAHYAOUI Yahya. *Innovation et processus d'appropriation sociale de la technologie.* Colloque International « Politiques publiques et innovation sociale dans les pays du Maghreb », Rabat, 2006. Disponible en ligne : http://www.elyahyaoui.org/harakat_rema_23_24_07.htm (Consulté 14 juin 2010).

FLICHY Patrice. *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales : vers une nouvelle théorie de l'innovation.* Paris : La Découverte, 1995, 256 p.

GEORGE Éric. L'étude des usages des TIC au prisme de la recherche critique en communication. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 25-62.

GRANJON Fabien. De quelques éléments programmatiques pour une sociologie critique des usages sociaux des TIC. In HADJ-ALI Smaïl. *Les rapports société-technique du point de vue des sciences de l'homme et de la société.* 2007, 6 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/54/PDF/sic_00001155.pdf (Consulté le 17 mai 2013).

GUILLAUD Hubert. Julie Denouël et Fabien Granjon : Les usages en question. In *Interactu.net*, 2011. Disponible sur : http://www.internetactu.net/2011/06/15/julie-denouel-et-fabien-granjon-les-usages-en-question/ (Consulté le 25 mars 2013).

JOUËT Josiane et MESSIN Audrey. Jeunes internautes avertis ou l'ordinaire des pratiques. In PROULX Serge, MASSIT-FOLLEA Françoise et CONEIN Bernard (dir.). *Internet une utopie limitée : nouvelles régulations, nouvelles solidarités.* Québec : Presses de l'Université Laval, 2005, p. 121-138.

JOUËT Josiane. Des usages de télématique aux *Internet Studies*. In DENOUËL Julie et GRANJON Fabien (dir.) *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages.* Paris : Transvalor, 2011, p. 45-90.

JOUËT Josiane. Pratiques de communication et figures de médiations. In *Réseaux*, 1993, n° 60, p. 99-120.

JOUËT Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. In *Réseaux*, 2000, n° 100, p. 487-521.

LACROIX Jean-Guy. Entrez dans l'univers merveilleux de Videoway. In LACROIX Jean-Guy, MIÈGE Bernard et TREMBLAY Gaetan (dir.). *De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit.* Québec : PUQ, Grenoble : PUG, 1994, p. 137-162.

LE MAREC Joëlle. Les études d'usage des multimédias en milieu culturel : une évolution des questions. In *Culture & recherche*, 2004, n° 102, p. 16-17.

MALLEIN Philippe et TOUSSAINT Yves. L'intégration sociale des technologies d'information et de communication : une sociologie des usages. In *Technologies de l'Information et Société*, 1994, vol. 6, n° 4, p. 315-335.

MASSIT-FOLLEA Françoise. Usages et gouvernance de l'Internet : pour une convergence socio-politique. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 154-171.

MILLERAND Florence. *Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation.* Université de Montréal, 1998. Disponible sur : http://commposite.org/index.php/revue/article/viewFile/102/80 (Consulté le 24 avril 2010).

ORLIKOWSKI Wanda J. & GASH Debra C. Technological Frames : Making sense of Information Technology in Organizations. In *ACM Trans. Information Systems*, 1991, n° 12, p. 423-444.

ORLIKOWSKI Wanda J. The Duality of Technology : Rethinking the concept of Technology in Organizations. In *Organization Science*, 1992, vol. 3, n° 3, p. 398-427.

PAQUIENSÉGUY Françoise. L'usager et le consommateur à l'ère numérique. In VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations*. Cachan : Lavoisier, 2012, p. 179-212.

PLANTARD Pascal et TRAINOIR Marianne. Contribution à l'anthropologie des usages du numérique. In DANG NGUYEN Godefroy et CRÉACH Priscilla (dir.). *Le numérique en sociétés.* Paris : L'Harmattan, 2012, p. 175-196.

PRONOVOST Gilles. Médias : éléments pour l'étude de la formation des usages sociaux. In *TIS*, 1994, vol. 6, n° 4, p. 377-400.

PROULX Serge. *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir* [non publié]. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des communications. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_es_TUIC_Enjeux_et_modalites_de_mise_en_oeuvre.pdf (Consulté le 21 mars 2012).

PROULX Serge. Penser la conception et l'usage des objets communicationnels. In SAINT-CHARLES Johanne et MONGEAU Pierre. *Communication. Horizon de recherches et de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 297-318. Disponible sur : http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2010/12/2005-proulx-penser-la-conc-44.pdf (consulté 16 juin 2010).

PROULX Serge. Pratiques d'Internet et numérisation des sociétés. In LAJOIE Jacques et GUICHARD Éric. *Odyssée Internet : enjeux sociaux*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 2005, p. 21-40.

PROULX Serge. Savoirs et savoir-faire en micro-informatique : vers l'appropriation d'une nouvelle culture ? In *Communication Information*, 1987, vol. 8, n° 3, p. 44-55.

PROULX Serge. Usages des technologies d'information et de communication : reconsidérer le champ d'étude ? In *SFSIC, Émergences et continuité dans les recherches en information et communication*, 2001, p. 57-66.

THEVENOT Laurent. Essai sur les objets usuels : propriétés, fonctions, usages. In CONEIN Bernard et al. *Les objets dans l'action.* Paris : Éditions de l'EHESS, 1993, p. 85-111.

VIDAL Geneviève. *La sociologie des usages. Continuités et transformations.* Cachan : Lavoisier, 2012, 251 p.

VITALI ROSATI Marcello. Quelles actions sur le Web ? In ROUET Gilles. *Usages de l'Internet, éducation et culture.* Paris : L'Harmattan, 2012, p. 17-26.

WEICK Karl E. *The social psychology of organizing.* Boston : Addison-Wesley Pub (T), 1979 (second edition), 303 p.

Adolescents, famille

AÏT EL CADI Hakima. Culture adolescente : de quoi parle-t-on ? In LE BRETON David. *Cultures Adolescentes : Entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p. 49-59.

ARCHAMBAULT Paul. *Les enfants de familles désunies en France: leurs trajectoires, leur devenir*. Paris : PUF-Ined, 2007, 220 p.

BARTER Christine & RENOLD Emma. « I wanna tell you a story » : exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. In *International Journal of Social Research Methodology*, 2000, vol. 3, n° 4, p. 307-323.

BATON HERVÉ Élisabeth. *Les enfants téléspectateurs. Programmes, discours, représentations.* Paris : L'Harmattan, 2000, 382 p.

BENNETT Holly et PITMAN Teresa. *Les enfants de 9 à 12 Ans. Les préadolescents.* Paris : Guy Saint-Jean, 2006, 182 p.

BOLOGNINI Monique, PLANCHEREL Bernard, NUNEZ Rafal et BETTSCHART Walter. *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique.* Paris : EME Éditions Sociales Françaises, 1994, 261 p.

BRUNO Pierre. Presses jeunes et identités féminines. In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2003/1, n° 51, p. 55-60.

CADI Hakima Aït el. Culture adolescente : de quoi parle-t-on ? In LE BRETON David. *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi.* Paris : Autrement, 2008, p. 49-59.

Caractéristiques des adolescents. L'adolescence ou le passage de l'enfance à l'adulte. Disponible sur : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1225985063273/0/fiche___document/ (Consulté le 26 mars 2013).

CHAPELIER Jean-Bernard. Humour, amour et sexualité dans la culture adolescente. In *Adolescence*, 2007/4, n° 62, p. 847-860.

CORCUFF Philippe. Les nouvelles sociologies. BEDIN Véronique et FOURNIER Martine (dir.). In *La Bibliothèque idéale des sciences humaines*, Paris : Éditions Sciences humaines, 2009. Disponible sur : http://www.cairn.info/la-bibliotheque-ideale-des-sciences-humaines-article-95.htm#s1n1 (Consulté le 15 janvier 2011).

CORSARO William. *"We're Friends Right ?" : Inside Kids Culture*. Washington DC : Joseph Henry Press, 2003, 264 p.

DECHAUX Jean-Hugues. *Sociologie de la famille.* Paris : La Découverte, 2007, 126 p.

DELALANDE Julie. Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? In *Le Télémaque*, 2010/1 n° 37, p. 71-81.

DELALANDE Julie. La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants. In *Érès. Enfances & Psy*, 2006, vol. 4, n° 33, p. 15-19.

DELALANE Julie. Le concept heuristique de culture enfantine. In DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PU Rennes, 2006, p. 267-274.

DEMAZIÈRE Didier. Présentation : les temporalités biographiques. In *Temporalistes*, n° 43. Disponible : http://temporalistes.socioroom.org/spip.php?page=archive&id_article=277 (Consulté le 23 novembre 2012).

DE SINGLY Françoise. Le sens de la chambre personnelle pendant la seconde modernité. Le cas d'adolescence. Dans HUYNH Phoung-Mai (dir.). *Habitat et vies urbaines : changements dans les modes de vie*. Paris : PUCA, 2006, p. 33-44.

DOLTO Françoise. *La cause des adolescents. Respecter leur liberté et leurs différences.* Paris : Éditions Robert Laffont, 2008 (première édition en 1988), 382 p.

DONVAL Albert, THIBAULT Odette et GATTEGNO Raphaël. *11-15 ans. Les enjeux d'une révolution.* Lyon : Chronique Sociale, 1993, 105 p.

DURET Pascal. Qu'est-ce que négocier en adulte face à des enfants ? In LATCHOUMANIN Michel. *Familles et parentalité : rôles et fonctions entre tradition et modernité.* Paris : L'Harmattan, 2007, p. 93-100.

FIZE Michel. *La démocratie familiale*. Paris : Presses de Renaissance, 1990, 316 p.

FIZE Michel. *Les Adolescents*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2009, 128 p.

FIZE Michel. *Ne m'appelez plus jamais crise ! Parler de l'adolescence autrement*. Paris : Erès, 2003, 160 p.

GALLAND Olivier. Introduction : Une nouvelle classe d'âge ? In *Ethnologie française*, 2010, XI, n° 1, p. 5-10.

GENTINA Elodie, COLLIN-LACHAUD Isabelle et FOSSE-GOMEZ Marie-Hélène. « Take 1, get 5 ! » : la fidélisation collective des adolescentes aux magasins de prêt-à-porter. In *Management & Avenir*, 2012/2, n° 52, p. 157-174.

GREENFIELD Lauren. *Girl Culture*. San Francisco : Chronicle Books, 2002, 158 p.

GREENFIELD Lauren & STROBER Michael. *Thin*. San Francisco : Chronicle Books, 2006, 191 p.

HAMON Dany. *Qui sont les collégiens d'aujourd'hui ? ou les enjeux d'une culture numérique à l'école.* Disponible sur : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0711c.htm (Consulté le 17 février 2010).

JOCELYN Lachance. La temporalité : un matériel d'autonomie ? In *Adolescence*, 2011/1, n° 75, p. 161-169.

JONAS Nicolas. *La famille*. Paris : Bréal, 2007, 124 p.

KAUFMANN Jean-Claude. *La trame conjugale : Analyse du couple par son linge.* Paris : Pocket, 2010, 257 p.

LACHANCE Jocelyn. Temporalité. In LE BRETON David et MARCELLI Daniel. *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. Paris : PUF, 2010, p. 838.

LACOUR-GONAY Catherine. Entre enfance et adolescence : des collégiens en mal d'apprendre. In *Enfances&Psy*, 2005/3, n° 26, p. 107-115.

LE BRETON David. Sur les cultures adolescentes. In *Le Journal des psychologues*, 2011/10, n° 293, p. 26-31.

LE BRETON David. Une jeunesse plurielle. In *Les Cahiers Dynamiques*, 2010/1, n° 46, p. 34-42.

LE GUERN Philippe. « No matter what they do, they can never let you down... ». Entre esthétique et politique : sociologie des fans, un bilan critique. In *Réseaux*, 2009/1, n° 153, p. 19-54.

LINDSTROM Martin. *Brandchild : Remarkable Insights Into The Minds Of Today's Global Kids And Their Relationships With Brands*. London : Kogan Page Ltd, 2004, 320 p.

MANZANO Laurence et MORO Marie Rose. L'atelier maquillage. In *Adolescence*, 2012/2, n° 80, p. 411-419.

MARDON Aurélia. Sociabilités et travail de l'apparence au collège. In *Ethnologie Française. Nouvelles adolescences.* 2010, n° 1, p. 39-48.

MARIET François. *Laissez-les regarder la télé. Le nouvel esprit télévisuel*. Paris : Éditions Calmann-Lévy, 1994, 232 p.

MEIRIEU Philippe. Devoirs (à la maison). In LE BRETON David et MARCELLI Daniel. *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. Paris : PUF, 2010, p. 236.

MEYNCKENS-FOUREZ Muriel. Frères et sœurs : entre disputes et complicités, entre amour et haine. Réflexions thérapeutiques. In *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2004/1 n° 32, p. 67-89.

MONNOT Catherine. *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité.* Paris : Autrement, 2009, 176 p.

OCTOBRE Sylvie. *Enfance&culture. Transmission, appropriation et représentation.* Paris : La Documentation Française, 2010, 232 p.

OCTOBRE Sylvie et al. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française, 2010, 427 p.

OCTOBRE Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans.* Paris : La Documentation française, 2004, 429 p.

PERIER Pierre. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. In *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158. Disponible sur : http://rfp.revues.org/446 (Consulté le 26 septembre 2012).

PREMEL Gérard. *Enquête sur des « mutants ». Comment repenser l'accueil collectif des 11-14 ans ?* Paris : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2005, 95 p.

PRONOVOST Gilles. *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, 174 p.

SANDRIN Luciano. Solitude et maladie. Un regard psychologique. In *Camillianum*, 2005, n° 15, p. 511-521. Disponible sur : http ://www.camilliens.fr/reflexion3.pdf (Consulté le 12 septembre 2012).

SEGALEN Martine. *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin, 2000, 304 p.

SERFATY-GARZON Perla. *Chez soi. Les territoires de l'intimité.* Paris : Armand Colin, 2003, 256 p.

SIEGEL David L., LIVINGSTON Gregory & COFFEY Timothy J. *The Great Tween Buying Machine : Marketing to Today's Tweens*. New York : Paramount Market Publishing, 2001, 240 p.

SINGLY François. *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan, 1996, 255 p.

SINGLY Françoise. *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan Université, 2000, 250 p.

SIROTA Régine (dir.). Sociologie de l'enfance 1. In *Éducation et Sociétés*. 1998, n° 2, Paris : INRP, De Boeck Université.

SIROTA Régine (dir.). Sociologie de l'enfance 2. In *Éducation et Sociétés*. 1999, n° 3, Paris : INRP, De Boeck Université.

SZNAJDER Marc. *Les Aînés et les Cadets.* Paris : Odile Jacob, 2011, 200 p.

TOMKIEWICZ Stanislaw. Punition et soin. In *Sud/Nord*, 2005, vol. 1, n° 20, p. 175-188. Disponible sur : www.cairn.info/revue-sud-nord-2005-1-page-175.htm (Consulté le 14 novembre 2012).

VIDAL Catherine et BROWAEY Dorothée Benoit. *Cerveau, Sexe & Pouvoir*. Paris : Belin, 2005, 110 p.

ZAFFRAN Joël. *Les collégiens, l'école et le temps libre.* Paris : Syros, 2000, p. 142.

Divers

BERGER Peter et LUCKMANN Thomas. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin, 2006, (2ième édition), 357 p.

BOUTINET Jean-Pierre. *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités.* Paris : PUF, 2004, 224 p.

BROMBERGER Christian. *Passions ordinaires. Football, jardinage, généalogie, concours de dictée…*Paris : Hachette Littérature, 1998, 544 p.

CAILLOIS Roger. *Les Jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Paris : Folio, 1991, 374 p.

CHARRON Sylvain & KOECHLIN Etienne. Divided Representation of Concurrent Goals in the Human Frontal Lobes. In *Science*, 2010, vol. 328, n° 5976, p. 360-363.

DESCOLA Philipe. *Invariants anthropologiques et diversité culturelle* [conférence]. Université de tous les savoirs, le 2 juillet 2002. L'enregistrement vidéo est disponible sur le site www.canal-u.tv (Consulté le 14 mai 2012).

ELIAS Norbert et DUNNING Eric. *Sport et Civilisation : La violence maîtrisée*. Paris : Fayard, 1994, 392 p.

FERRAND Laure. Comprendre les effervescences musicales. L'exemple des concerts de rock. In *Sociétés*, 2009/2, n° 104, p. 27-37.

GODART Fréderic. *Sociologie de la mode*. Paris : La Découverte, 2010, 123 p.

GOFFMAN Erving. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit, 1974, 573 p.

GRANOVETTER Marc. *Le marché autrement. Les réseaux dans l'économie*. Paris : Desclée de Brouwer (Sociologie économique), 2000, 239 p.

HAROCHE Caroline. *Les sens et les sentiments en question*. Paris : PUF, 2008, 256 p.

LAHIRE Bernard. L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. In MOLÉNAT Xavier. *L'individu contemporain. Regards sociologiques*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 59-66.

MAFFESOLI Michel. Le *réenchantement du monde*. Paris : La Table Ronde, 2007, 206 p.

MORIN Edgar. *L'esprit du temps*. Paris : Armand Colin, 2008 (Première édition en 1962), 218 p.

TARDE Gabriel. *Les Lois de l'imitation*. Paris : Éditions du Seuil, 2001 (1ière édition en 1890), 450 p.

WAQUET Dominique et LAPORTE Marion. *La mode*. Paris : PUF (3ième édition), 2010, 128 p.

Méthodologie

ABRIAL Stéphanie et LOUVEL Séverine. Analyser les entretiens. In BRÉCHON Pierre. *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives.* Grenoble : PUG, 2011, p. 64-81.

ALLAIN Pierre-Yves. L'accès au terrain. Analyse de l'entrée sur le terrain. In *Hommes et Faits*, 2000. Disponible sur : http://www.hommes-et-faits.com/Terrain/ethno_terrain.htm (Consulté le 12 avril 2013).

BARBILLON Enrick et LE ROY Jeanne. *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse.* Paris : Enrick B. Éditions, 2012, 64 p.

BÉAUD Stéphane et WEBER Florence. *Guide de l'enquête de terrain.* Paris : La Découverte, 2010, 331 p.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *L'entretien. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, 2007 (2ième édition), 128 p.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne. *L'entretien*. Paris : Arman Colin, 2010 (2ième édition), 128 p.

BRÉCHON Pierre. Interpréter les entretiens non-directifs. In BRÉCHON Pierre. *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives.* Grenoble : PUG, 2011, p. 83-101.

CATELLIN Sylvie. L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. In *Hermès*, 2004, n° 39, 179-185 p.

CHABERT Catherine, ANZIEU Didier et QUADRIGE. *Les Méthodes projectives.* Paris : PUF, 2004, 352 p.

CHRISTENSEN Pia & JAMES Allison. *Research with Children. Perspectives and Practices.* New York : Taylor & Francis e-Library, 2001, 272 p.

CHRISTENSEN Pia & PROUT Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. In *Childhood*, 2002, n° 9(4), p. 477-497.

CLARK Alison & MOSS Peter. *Listening to Young Children : The Mosaic Approach*. London : National Children's Bureau, 2001, 72 p.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PU Rennes, 2006, 215 p.

DELAMONT Sara. *Readings on interaction in the classroom*. London &New York : Methuen, 1984, 350 p.

FINE Gary Alan. Methodological Problems of Collecting Folklore from Children. In SUTTON-SMITH Brian, MECHLING Jay, JOHNSON Thomas & McMAHON Felicia (eds.). *Children's Folklore : A Sourcebook.* New York : Garland, 1995, p. 121-139.

FREEMAN Melissa & MATHISON Sandra. *Researching Children's Experiences*. New York *:* Guilford Publications, 2008, 196 p.

GAIGNEBET Claude. *Le folklore obscène des enfants*. Paris : Maisonneuve et Larose, 1974, 355 p.

GREENE Sheila & HOGAN Diane (eds.). *Researching Children's Experiences : Approaches and Methods.* London : Sage Publications, 2005, 304 p.

GUILLOTTE Alain et BOUTANQUOI Michel. Le statut de l'enfant dans la recherche. In BERGONNIER-DUPUY Geneviève. *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille.* Paris : Erès, 2005, p. 55-62.

HAMELIN-BRABANT Louise. La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normative. In *Recherche et Formation*, 2006, n° 52, p. 79-89. Disponible sur : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR052-07.pdf (Consulté le 14 janvier 2011).

HILL Malcolm. Ethical considerations in researching children's experiences. In GREENE Sheila & HOGAN Diane (eds.). *Researching Children's Experiences : Approaches and Methods.* London : Sage Publications, 2005, p. 61-86.

JAVEAU Claude. Enfant, Enfance(s), enfants : quel objet pour une science sociale du jeune âge ? In SAADI-MOKRANE D. (dir.). *Sociétés et cultures enfantines.* Lille : Université Charles-de-Gaulle, 1997, p. 25-29.

KAUFMANN Jean-Claude. *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin, 2011 (3ième édition), 126 p.

LANCIEN Thierry (dir.). Recherche et Communication. *MEI*, 2002, n° 14, 178 p.

LAPASSADE Georges. *Un exemple : l'ethnographie de l'école.* Disponible sur : http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr3.htm (Consulté le 15 janvier 2011).

LEGAVRE Jean-Baptiste. L'entretien. Une technique et quelques-unes de ses « ficelles ». In OLIVESI Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC.* Grenoble : PUG, 2007, p. 35-55 p.

LE GUERN Philipe. L'enquête par observation : méthodes et enjeux. In OLIVESI Stéphane (dir.). *La recherche en sciences sociales.* Grenoble : PUG, 2008, p. 13-33.

LOWENFELD Victor. *Creative and mental growth.* New York : Macmillan, 1947, 510 p.

MCLEOD James. *Qualitative research in counselling and psychoterapy*. London : Sage Publications, 2001, 256 p.

MEASELLE Jeffrey R., ABLOW Jennifer C., COWAN Philip A. & COWAN Carolyn P. Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives : An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. In *Child Development*, 1998, vol. 69, n° 6, p. 1556-1576.

ODIER Geneviève. *Carl Rogers : Être vraiment soi-même. L'Approche Centrée sur la Personne.* Paris : Eyrolles, 2012, 203 p.

PUNCH Samantha. Interviewing strategies with young people: the 'secret box', stimulus material and task-based activities. In *Children & Society*, 2002, n° 16, p. 45-56.

SCHÄCHTER Vincent et TADDÉI François. La créativité dans la recherche. In *Le journal de l'école de Paris du management*, 2010, n° 83, p. 29-36.

TISDALL Kay, DAVIS John M. & GALLAGHER Michael. *Researching with Children and Young People*. London : Sage Publications, 2008, 248 p.

WINKIN Yves. *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil, 2001 (2ième édition), 332 p.

WINKIN Yves. La recherche en communication en Belgique francophone. In *MEI*, 2001, n° 14, p. 89-97.

Méthodes visuelles

ALTARRIBA Luis Erneta. *Perception du paysage, à l'épreuve des mots et du dessin : une expérience avec des enfants navarrais* [séminaire « L'appartenir 2012 », notes personnelles]. CLARE (Cultures, Littératures, Arts, Représentations Esthétiques), Université Bordeaux 3, le 22 février 2012.

ARBARELLO Elsa et WILIQUET Muriel. *Recherche qualitative participative sur le vécu des enfants vivant dans la pauvreté.* Bruxelles : Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse, 2010, 139 p. Disponible sur : http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=7282 (Consulté le 13 mars 2013).

ARNHEIM Rudolph. *Visual Thinking*. Berkeley : University of California Press, 1969, 352 p.

AWAN Fatimah. *Young People, Identity and the Media* [thèse]. University of Westminster, 2007. Disponible sur : http://www.artlab.org.uk/fatimah-awan-phd.htm (Consulté le 22 mars 2013).

BANKS Marcus. *Visual Methods in Social Research*. London : Sage Publications, 2001, 224 p.

BEYAERT-GESLIN Anne (dir.). *L'image entre sens et signification.* Paris : Publications de la Sorbonne, 2007, 230 p.

BIELLA Peter. The Legacy of John Collier. In *The Origins of Visual Anthropology*. 2001-2002, p. 50-60. Disponible sur : http://online.sfsu.edu/~biella/biella2002c.pdf (Consulté le 13 mars 2013).

BIGANDO Eva. *La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise* [thèse]. Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3, 2006, 503 p.

BLOUSTEIN Gerry. It's Different to a Mirror « Cos it Talks to You » : Teenage Girls, Video Cameras and Identity. In HOWARD Sue (eds.). *Wired Up: Young People and the Electronic Media*. London : UCL Press, 1998, p. 115-133.

BOULDOIRES Alain. *Usages du multimédia et corporéité : l'exemple de l'éducation* [thèse]. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2001, 490 p.

BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo. Apports et potentialités de l'utilisation de la carte mentale en science politique. In *Figurer l'espace en sciences sociales,* 2010, n° 2-3. Disponible sur : http://www.transeo-review.eu/Apports-et-potentialites-de-l.html (Consulté le 24 mai 2013).

BUCKINGHAM David. "Creative" visual methods in media research : possibilities, problems and proposals. In *Media, Culture and Society*, 2009, n° 31(4), 633–652 p.

COLLIER John. *Visual anthropology as a research method*. New York : Rinehart and Winston, 1967, p. 19-29.

COX Susan. Intention and meaning in young children's drawing. In *Journal of Art and Design Education*, 2005, n° 24(2), p. 115–125.

DARRAS Bernard. L'image, une vue de l'esprit. Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. In *Recherches en communication*, 1998, n° 9, p. 77-99.

DARRAS Bernard et KINDLER Anna M. Philosophie enfantine de l'art. Une etude socio-sémiotique des variations de la catégorie "art" dans la culture occidentale. In BERTHIER Philippe et DUFOUR Dany-Robert. *Philosophie du langage, esthétique et éducation.* Paris : L'Harmattan, 1996, p. 167-178.

EPSTEIN Iris, STEVENS Bonnie, MCKEEVER Patricia & BARUCHEL Sylvain. Photo Elicitation Interview (PEI) : Using photos to Elicit Children's Perspectives. In *International Journal of Qualitative Methods*, 2006, n° 5(3). Disponible sur : http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/epstein.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

GAUNTLETT David. *Creative Explorations. New approaches to identities and audiences.* London : Routledge, 2007, 211 p.

GAUNTLETT David. Using Creative Visual Research Methods to Understand Media Audience. In *MedienPadagogik*, 2005, n° 4 (1). Disponible sur : http://www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf (Consulté le 4 juin 2013).

GAUNTLETT David. *Video Critical : Children, the Environment and Media Power*. London : University of Luton Press, 1997, 188 p. Disponible sur : http://www.artlab.org.uk/videocritical/index.htm (Consulté le 21 mars 2013).

GUILLEMIN Marilys. Understanding Illness : Using Drawings as a Research Method. In *Qualitative Health Research*, 2004, vol. 14, n° 2, p. 272-289.

HOLZWARTH Peter & BJÖRN Maurer. CHICAM (Children in Communication about Migration). An international research project exploring the possibilities of intercultural communication through children's media productions. In KIEGELMANN Mechthild & GÜRTLER Leo (eds). *Research Questions and Matching Methods of Analysis*. Tübingen : Ingeborg Huber Verlag, 2003, p. 125-139.

HARTEL Jenna. *A Visual Approach to the Parennial Question : « What is Information ? »*. [*iConference* 2012, notes personnelles]. Toronto (Canada) : University of Toronto, 10 February 2012.

HURWORTH Rosalind. *Photo-interviewing for research. Social research updates : sociology of Surrey*, 2003. Disponible sur : http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.html (Consulté le 12 juin 2013).

KELLOGG Rhoda. *Analyzing children's art.* Palo Alto, CA : National Press Books, 1970, 308 p.

KNOWLES Caroline & SWEETMAN Paul. *Picturing the Social Landscape : Visual Methods and the Sociological Imagination*. London : Routledge, 2004, 216 p.

KORTESLUOMA Riitta-Liisa, PUNAMÄKI Raija-Leena & NIKKONEN Merja. Hospitalized children drawing their pain: the contents and cognitive and emotional characteristics of pain drawings. In *Child Health Care*, 2008, n° 12, p. 284-300.

KOSONEN Krista Susanna. *Self-reflective visual narrative method*. [Second International Visual Methods Conference, notes personnelles]. Milton Keynes (UK) : Open University, 15 September 2011.

LEITCH Ruth. Creatively researching children's narratives through images and drawings. In THOMSON Pat. *Doing visual research with children and young people*. 2008, p. 37-58.

LUTTREL Wendy. *Children Framing Childhoods.* 2011. Disponible sur : http://www.wendyluttrell.org/files/2011/02/CHILDREN-FRAMING-CHILDHOODS_process.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

MCNIFF Kristen K. *Sex differences in children's art* [thèse]. Boston University, 1981, 329 p.

MCNIFF Shaun. Art-based research. In KNOWLES J. Gary & COLE Ardra L. (eds.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research : Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* London : Sage Publications, 2008, p. 29-40. Disponible sur : http://www.moz.ac.at/files/pdf/fofoe/ff_abr.pdf (Consulté le 31 mai 2013).

MITCHELL Claudia. *Doing Visual Research.* London : Sage Publications, 2011, 232 p.

NIESYTO Horst. Youth Research on Video Self-Productions : Reflections on a Social-Aesthetic Approach. In *Visual Sociology*, 2000, n° 15, p. 135-153.

PETIT Vincent et COLIN Loïc. La Vidéo Participative : essai de cadrage du concept. In *SociologieS*, Expériences de recherche, mis en ligne le 02 juin 2009. Disponible sur : http://sociologies.revues.org/2924 (Consulté le 26 mai 2013).

PINK Sarah. *Doing Visual Ethnography*. London : Sage Publications, 2006 (2nd edition), 240 p.

POLE Christopher (eds.). Seeing is Believing ? Approaches to Visual Research. In *Studies in Qualitative Methodology*, 2004, vol. 7, p. 1-7.

PROSSER Jon (eds.). *Image-Based Research : A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London : Routledge, 1998, 328 p.

PROSSER Jon & LOXLEY Andrew. *Introducing Visual Methods.* Southampton : National Centre for Research Methods, 2008, 65 p. Disponible sur : http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf (Consulté le 29 mai 2013).

RADLEY Alan, HODGETTS Darrin & CULLEN Andréa. Visualizing homelessness : A study in photography and estrangement. In *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2005, n° 15, p. 273-295.

ROSE Gillian. *Visual Methodologies*. London : Sage Publications, 2006, 304 p.

RTP Visual Studies. Définition. Disponible sur : http://www.cnrs.fr/inshs/recherche/RTP-Visual-Studies/definition.htm (Consulté le 30 mai 2013).

SILVER Rawley A. *Art as language : Access to emotions and cognitive skills through drawings.* London : Taylor & Francis, 2001, 208 p.

THERON Linda MITCHELL Claudia, SMITH Ann & STUART Jean (eds.). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology.* Rotterdam : Sense Publishers, 2011, 260 p.

VAN LEEUWEN Theo & JEWITT Carey. *Handbook of Visual Analysis.* London : Sage Publications, 2001, 224 p.

VAN AUKENA Paul M., FRISVOLL Svein J. & STEWART Susan I. Visualizing community : using participant-driven photo-elicitation for research and application. In *Local Environment*, 2010, vol. 15, n° 4, p. 373-388. Disponible sur : http://www.nrs.fs.fed.us/pubs/jrnl/2010/nrs_2010_vanauken_001.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

WANG Caroline & BURRIS Mary Ann. Empowerment through photo novella : Portraits of participation. In *Health Education Quarterly*, 1994, n° 21 (2), p. 171-186.

WEBER Sandra. Visual Images in Research. In KNOWLES J. Gary & COLE Ardra L. (eds.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research : Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* London : Sage Publications, 2008, p. 41-53.

WETTON Noreen M. & MCWHIRTER Jennifer. Images and Curriculum Development in Health Education. In PROSSER Jon (eds.). *Image-Based Research : A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London : Falmer Press, 1998, p. 263-283.

WHEELER Joanna. Seeing Like a Citizen : Participatory Video and Action Research for Citizen Action. In SHAH Nishant & JANSEN Fieke (eds.). *Digital (Alter) Natives with a Cause ? Book 2. To Think*, 2011, p. 47-60. Disponible sur : http://www.sdc-

learningandnetworking-blog.admin.ch/uploads/2011/11/J.Wheeler_Participatory_Video.pdf (Consulté le 25 mai 2013).

WINNICOTT Donald Woods. *Therapeutic consultations in child psychiatry.* New York : Basic Books, 1971, 416 p.

WOODS Susan E., SPRINGETT Jane, PORCELLATO Lorna & DUGDILL Lindsey. « Stop it, it's bad for you and me » : experiences of and views on passive smoking among primary-school children in Liverpool. In *Health Education Research*, 2005, vol. 20, n° 6, p. 645-655.

YOUNG Loriane & BARRETT Hazel. Adapting Visual Methods : Action Research with Kampala Street Children. In *Area*, 2001, vol. 33, n° 2, p. 141-152.

Webographie

Association fédérative « Voix De l'Enfant » : http://www.lavoixdelenfant.org/

Centre des études sur les jeunes et les médias : http://jeunes-et-medias.wix.com/2#!

Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information : http://clemi.org/

Exposition virtuelle et le dossier pédagogique « Bestiaire » : http://expositions.bnf.fr/bestiaire/

Laboratoire de la recherche visuelle et créative de l'Université de Westminster : http://www.artlab.org.uk/

Laboratoire sur l'interaction entre humains et virtuel à l'Université de Stanford : http://vhil.stanford.edu/

Ministère des Affaires sociales et de la Santé : http://www.social-sante.gouv.fr/

Portail du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://eduscol.education.fr/

Portail de l'éducation aux médias en France : http://mediaeducation.fr/

Projet « EU Kids Online » :
http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx

Projet des jeux en ligne « Le coin des enfants » : http://europa.eu/kids-corner/

Projet « Safer Internet » : http://saferinternet.fr/

Opération « Génération Numérique » (information et prévention aux risques d'Internet et des outils numériques) : http://www.tousconnectes.com/

Réseau international de chercheurs, de groupes communautaires et de militants qui promeut l'utilisation de supports visuels dans la recherche collaborative et dans le développement communautaire : www.visiblevoice.info

Site collaboratif, portail d'information et de partage sur les problématiques de l'éducation : http://www.educavox.fr/

Société Française d'Anthropologie Visuelle : http://www.sfav.fr/

Société spécialisée dans la mesure d'audience et les études marketing des médias audiovisuels et interactifs en France : http://www.mediametrie.fr/

Annexes

Annexe 1. Lettre de notre directeur de thèse envoyée aux collèges

Monsieur le directeur,
Madame la directrice,

Je vous serai reconnaissant de bien vouloir recevoir mademoiselle Laura JANKEVICIUTE.

En effet, dans le cadre de son doctorat que je dirige, elle se propose d'observer les usages d'Internet chez les adolescents.

Pour ce faire, elle a besoin de rencontrer des collégiens (de 11 à 14 ans).

Voici les étapes qu'elle envisage pour sa recherche :

1ère étape : la rencontre, la connaissance et la distribution d'un petit devoir à domicile (au total 4 classes et donc 20 élèves) ;

2e étape : une semaine après la première rencontre des entretiens individuels autour de leurs réalisations (30 à 40 minutes).

Je tiens à souligner que toutes les données recueillies seront utilisées uniquement à des fins scientifiques.

En espérant que vous accepterez de collaborer avec nous pour cette recherche qui devrait nous permettre, à nous comme peut être à vous, de mieux connaître les nouvelles pratiques culturelles des jeunes, veuillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Thierry LANCIEN
Professeur des Universités
Laboratoire de recherche MICA
UFR ISIC Université de Bordeaux 3

Cordonnées de la doctorante :
Laura JANKEVICIUTE
laura.jankeviciute@gmail.com
0667898740

Annexe 2. Participants

PRÉ-ÉTUDE (COLLÈGE A)				
Nr.	**Sexe**	**Prénom**	**Age**	**Classe**
1.	G	Baptiste	11 ans	6ième
2.	F	Manon	12 ans	6ième
3.	F	Maud	11 ans	6ième
4.	F	Christèle	11 ans	6ième
5.	F	Amine	10 ans	6ième
6.	F	Maylis	11 ans	6ième
7.	G	Matéo	11 ans	6ième
8.	G	Antonin	12 ans	6ième
9.	G	Virgil	11 ans	6ième
10.	G	Jason	11 ans	6ième
11.	F	Aléxia	12 ans	5ième
12.	F	Yasmine	12 ans	5ième
13.	F	Elsa	12 ans	5ième
14.	G	Imad	12 ans	5ième
15.	G	Antoine	12 ans	5ième
16.	G	Félix	12 ans	5ième
17.	G	Arthur	13 ans	5ième
18.	F	Nadia	13 ans	5ième
19.	G	Vincent	12 ans	5ième
20.	G	Bryan	14 ans	4ième
21.	G	Simon	13 ans	4ième
22.	G	Mathys	13 ans	4ième
23.	F	Célia	13 ans	4ième
24.	F	Ninon	13 ans	4ième
25.	G	Jérémy	14 ans	4ième
26.	G	Gaultier	14 ans	4ième
27.	F	Hélène	14 ans	4ième
28.	F	Pauline	13 ans	4ième
29.	F	Emmanuelle	14 ans	4ième
30.	F	Amélie	14 ans	3ième
31.	F	Marie	14 ans	3ième
32.	F	Apolline	13 ans	3ième
33.	F	Camille	14 ans	3ième
34.	G	Xavier	14 ans	3ième
35.	G	Pierre	14 ans	3ième
36.	G	Alexandre	14 ans	3ième
37.	G	Maxime	14 ans	3ième
38.	G	Hugo	14 ans	3ième
39.	F	Marine	15 ans	3ième

ÉTUDE (COLLÈGE A)				
Nr.	**Sexe**	**Prénom**	**Age**	**Classe**
1.	F	Inès	11 ans	6ième
2.	F	Mélanie	12 ans	6ième
3.	F	Valériane	11 ans	6ième
4.	F	Emma	11 ans	6ième
5.	G	Corentin	11 ans	6ième
6.	G	Antoine	11 ans	6ième
7.	G	Guillaume	11 ans	6ième
8.	G	Hugues	11 ans	6ième
9.	G	Vincent	11 ans	6ième
10.	F	Daisy	14 ans	6ième
11.	F	Océane	13 ans	5ième
12.	F	Juliette	12 ans	5ième
13.	F	Diane	12 ans	5ième
14.	G	Aurélien	13 ans	5ième
15.	G	Erkut	13 ans	5ième
16.	G	Jean	11 ans	5ième
17.	G	Victor	12 ans	5ième
18.	F	Hélène	13 ans	5ième
19.	F	Oriane	13 ans	5ième
20.	F	Loriane	13 ans	4ième
21.	F	Maud	13 ans	4ième
22.	F	Laura	14 ans	4ième
23.	G	Antoine	14 ans	4ième
24.	G	Morgan	13 ans	4ième
25.	G	Thomas	13 ans	4ième
26.	G	Paul	13 ans	4ième
27.	F	Safaa	14 ans	4ième
28.	F	Lucia	14 ans	4ième
29.	F	Camille	14 ans	4ième
30.	F	Valentine	14 ans	3ième
31.	F	Pauline	14 ans	3ième
32.	G	Stéphane	14 ans	3ième
33.	G	Brieuc	15 ans	3ième
34.	G	Zakaria	14 ans	3ième
35.	G	Nicolas	14 ans	3ième

ÉTUDE (COLLÈGE B)				
Nr.	**Sexe**	**Prénom**	**Age**	**Classe**
1.	F	Léa	11 ans	6ième
2.	F	Axelle	11 ans	6ième
3.	F	Luna	11 ans	6ième
4.	F	Aurore	11 ans	6ième
5.	F	Clotilde	11 ans	6ième
6.	F	Dona	11 ans	6ième
7.	F	Julie	11 ans	6ième
8.	G	Tristan	11 ans	6ième
9.	G	Lucas	11 ans	6ième
10.	G	Abdelhak	11 ans	6ième
11.	G	Rémy	11 ans	5ième
12.	F	Louise	12 ans	5ième
13.	F	Emma-Aimée	12 ans	5ième
14.	F	Pénélope	12 ans	5ième
15.	F	Anne-Louise	12 ans	5ième
16.	F	Lilou	12 ans	5ième
17.	F	Marlène	12 ans	5ième
18.	F	Sophia	12 ans	5ième
19.	G	Marius	12 ans	5ième
20.	G	Tom	12 ans	4ième
21.	G	Pablo	12 ans	4ième
22.	G	Milan	12 ans	4ième
23.	G	Pablo	12 ans	4ième
24.	F	Kenza	13 ans	4ième
25.	F	Anna	13 ans	4ième
26.	F	Roxane	13 ans	4ième
27.	F	Amélie	12 ans	4ième
28.	F	Bahia	13 ans	4ième
29.	F	Naïchat	13 ans	4ième
30.	G	Andrei	13 ans	3ième
31.	G	Farouk	13 ans	3ième
32.	F	Julie	14 ans	3ième
33.	F	Diana	15 ans	3ième
34.	F	Rachel	13 ans	3ième
35.	F	Hannan	14 ans	3ième
36.	G	Julien	14 ans	3ième
37.	G	Antoine	14 ans	3ième
38.	G	Rui	14 ans	3ième
39.	G	Clément	14 ans	3ième

Annexe 3. Photos d'expositions organisées aux collèges



Annexe 4. Articles sur nous dans le journal du collège A et dans un blog du collège B

laura, doctorante

Laura, étudiante en Sciences de Communication et de l'Information, fait sa thèse sur les jeunes et l'Internet. Elle a choisi notre collège pour interroger des élèves sur leur utilisation de l'ordinateur et de l'internet. Nous avons inversé les rôles pour lui poser, à notre tour, quelques questions.



La Lituanie

Laura vient de Lituanie, un petit pays à l'est de l'Europe, près de la mer Baltique. La population, peu nombreuse, compte 3,5 millions d'habitants. Ils ont leur propre langue, le lituanien, la langue officielle. La Lituanie lui manque, surtout en hiver pour la neige, et aussi pour les gens qui sont là-bas, sa famille et ses amis. Le printemps est aussi très beau là-bas... Elle y retourne deux fois par an, en hiver et en été.

C'est sa deuxième année à Bordeaux mais auparavant elle a vécu cinq mois à Paris et elle a travaillé pendant trois étés dans différentes régions de la France : à Tours et à Marseille. Elle a appris le français à l'école à partir de l'âge de 8 ans. Elle a rencontré beaucoup de familles cultivées dont elle partage les idées.

Elle habite dans une résidence universitaire, calme.

Nous avons voulu savoir si elle avait un petit-ami. Voici ce qu'elle nous a répondu : « Dans la vie, le plus joli sentiment c'est d'être avec quelqu'un, mais pour moi cette personne ne peut pas partager ma vie car il est loin et je n'ai pas de temps pour partager la vie avec lui. »

Les études

Cela fait six ans qu'elle fait des études et elle commence son doctorat. Pour le moment, elle en est au stade de la recherche solitaire. Après, elle rédigera une thèse. Elle rencontre de temps en temps son directeur de thèse pour corriger ses erreurs et assiste à quelques conférences. Elle pense finir sa thèse en trois ou quatre ans, car après elle veut commencer à

La thèse est un travail scientifique, entre 300 et 1000 pages que les gens peuvent lire ensuite à la bibliothèque. C'était son rêve de faire un doctorat. Au début, il faut

passer beaucoup de temps en bibliothèque. On fait des recherches et des études pendant deux ans et on rencontre notre public (quand on fait des enquêtes) . Et la troisième année, on rédige.

Elle n'oublie pas sa vie personnelle, fait du vélo, va au théâtre mais la thèse lui prend beaucoup de temps ; pour l'instant c'est le centre de sa vie.

Laura a choisi de faire ses recherches sur les jeunes et l'Internet. Elle s'est demandé s'ils lisaient des livres en ligne. Mais après avoir constaté qu'il y en avait très peu pour les enfants, elle s'est posé la question de savoir ce qu'ils faisaient vraiment sur Internet.

Plus tard, elle voudrait être enseignante à l'université et faire des projets européens pour des publics jeunes. Mais elle aimerait élargir le cadre des ses activités vers d'autres pays étrangers comme l'Afrique... Car il faut partager ses projets aussi les pays en voie de développement. Elle a envie de partager avec les autres, d'aider les gens.

Elle passe énormément de temps sur le net. Pour communiquer, chercher des informations. Pas moins de cinq heures par jour. Son outil de travail, c'est internet. Elle est encore dans la phase où elle collecte les informations donc elle n'a pas encore commencé à travailler avec les interviews des élèves.

La révolution numérique

Laura pense que nous vivons un révolution numérique qui touche tous les domaines de la vie. Elle influence notre vie quotidienne et il faut réfléchir là-dessus avec les enfants, avec la future génération.

Elle aime beaucoup notre collège, les personnes qui y travaillent qui l'ont beaucoup aidée qui étaient souriantes, toujours accueillantes et elle a beaucoup aimé les collégiens parce que nous sommes tous très compréhensifs. Nous lui avons consacré du temps, à elle et à sa recherche. Nous lui avons donné beaucoup d'informations et elle espère que l'année prochaine si elle a besoin de redémarrer son étude encore une fois elle pourra revenir nous voir parce que le CDI est agréable.

Elle compte entretenir les contacts. Elle aimerait bien devenir membre du collège et travailler ici au CDI parce qu'elle trouve que l'atmosphère y est agréable. Il y a un esprit dans ce collège qu'elle a beaucoup aimé. Elle a été très bien accueillie par les enfants et par le personnel.

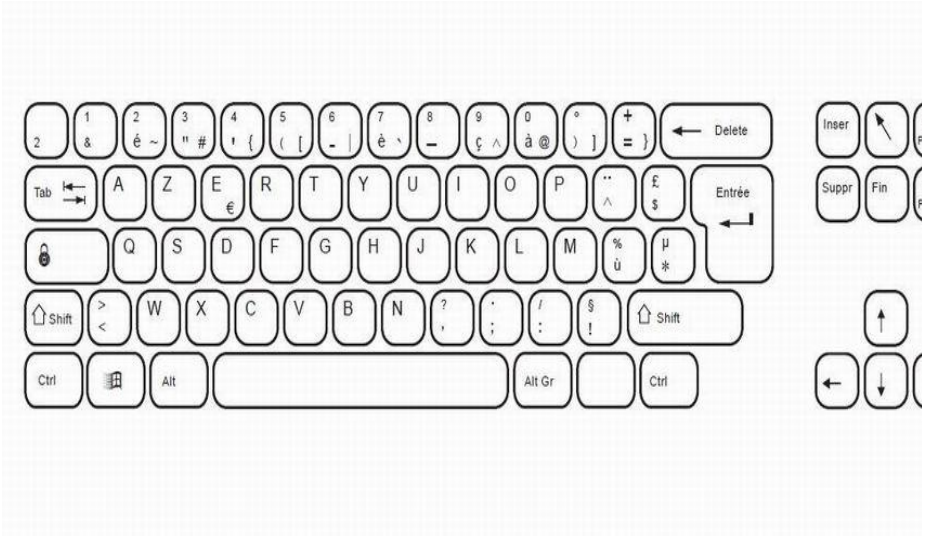


Elle est encore dans une phase d'essai avec les élèves et a bien vu ce qu'il faut qu'elle améliore. Peut-être aura-t-elle besoin d'affiner son enquête en revenant en septembre.

Yasmine [redacted] Alexia [redacted] Elsa [redacted] et Brian [redacted]

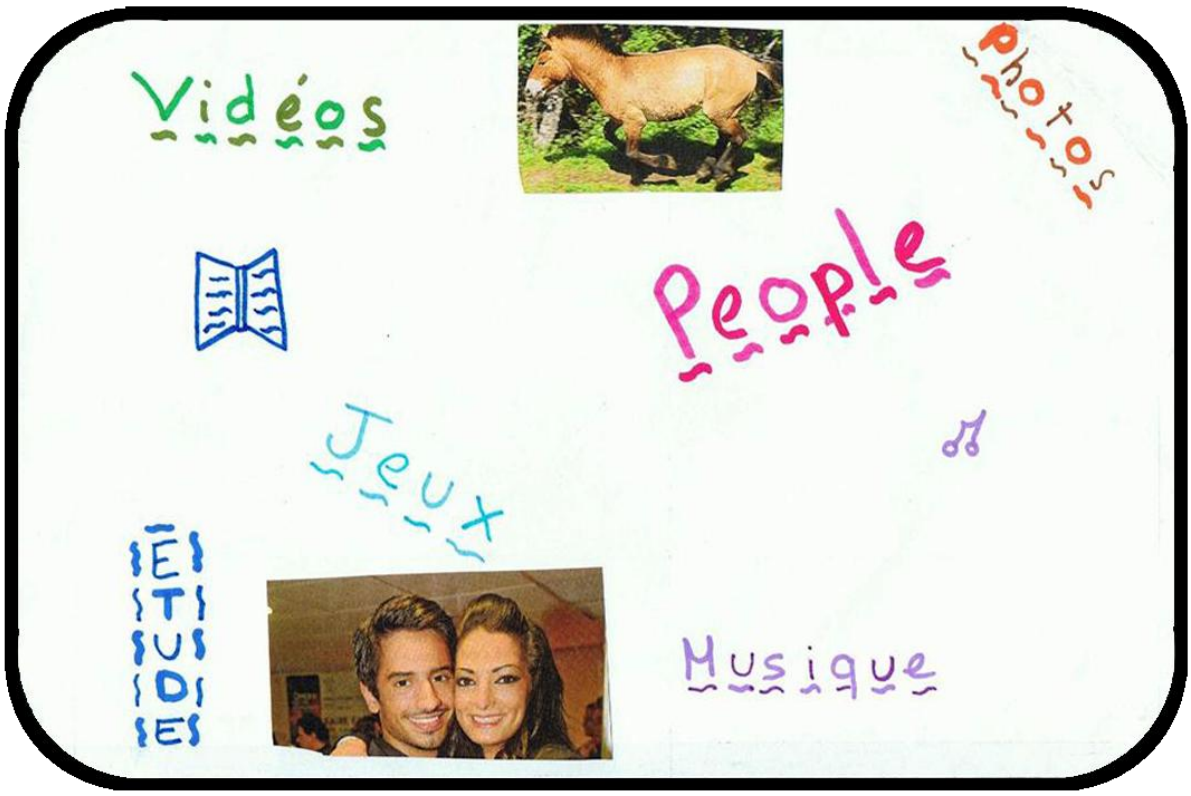

Collège
Bordeaux
recherche...
Go!
A la Une !
Accueil
Le CDI
L'administration
Agenda
UNSS
La vie scolaire
Le blog des élèves
Photos
Navigation CDI
CDI
Actualités
Comité de lecture
Projets pédagogiques
Statistiques
Membres : 84
Liens internet : 8
Jeudi, 25 Novembre 2010 10:31
Enquête sur les usages d'internet chez les adolescents
Écrit par Sophie
Taille de police
Imprimer
Courriel
Évaluer cet élément
(0 Votes)
Enquête sur les usages d'internet chez les adolescents
D'octobre à mars, nous recevons au collège une doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication, Mlle Jankeviciute. Dans le cadre de son doctorat, elle se propose d'observer les usages d'internet chez nos élèves. Elle travaillera en partenariat avec Mme professeur d'Arts plastiques. Les élèves auront un travail plastique à réaliser qui servira de support à leur interview par Mlle Jankeviciute. Les données recueillies seront utilisées uniquement à des fins scientifiques. Les travaux plastiques des élèves seront exposés dans le hall du collège puis au CDI à partir du mois de janvier.
Dernière modification le Jeudi, 25 Novembre 2010 11:17
Lu 12 fois

Annexe 5. Ordinateur portable en papier

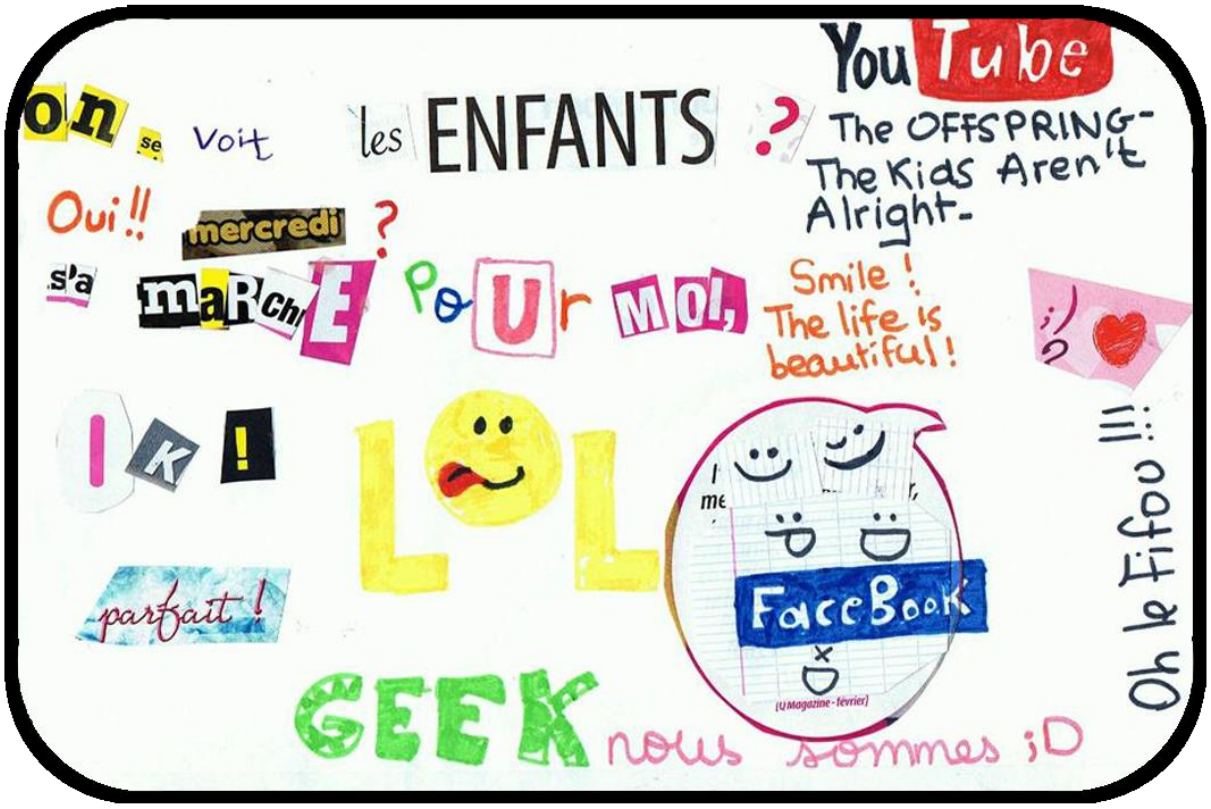


Collège : **Prénom :** **Âge:** **Classe:**

Annexe 6. Dessins et collages des participants



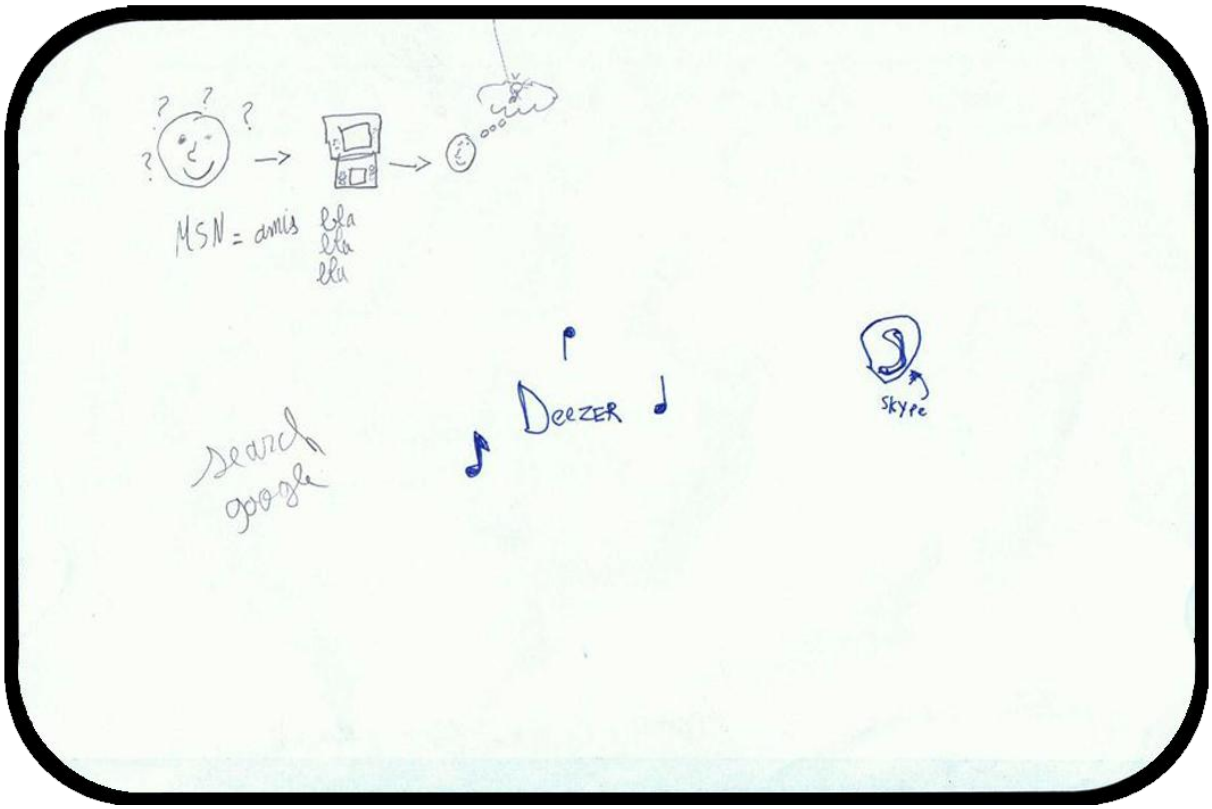
Alexia, fille, 12 ans



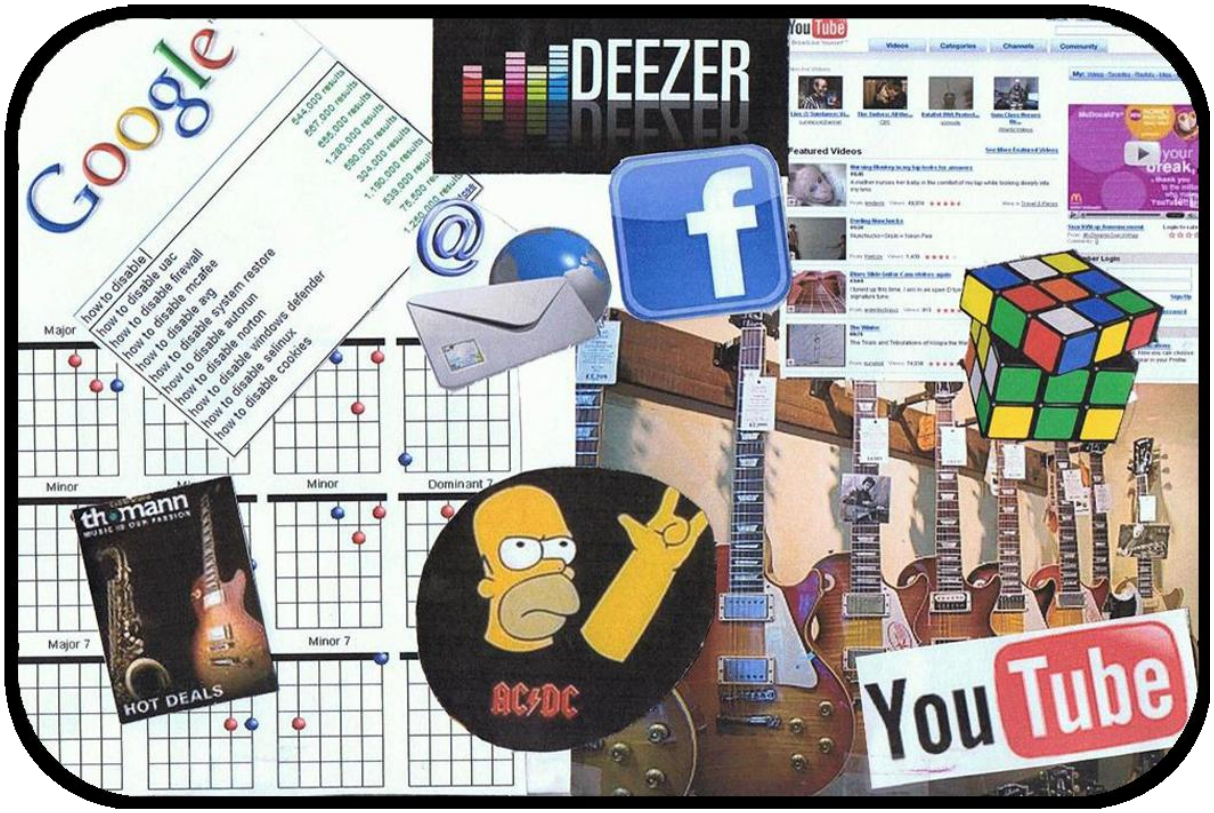
Amélie, fille, 12 ans



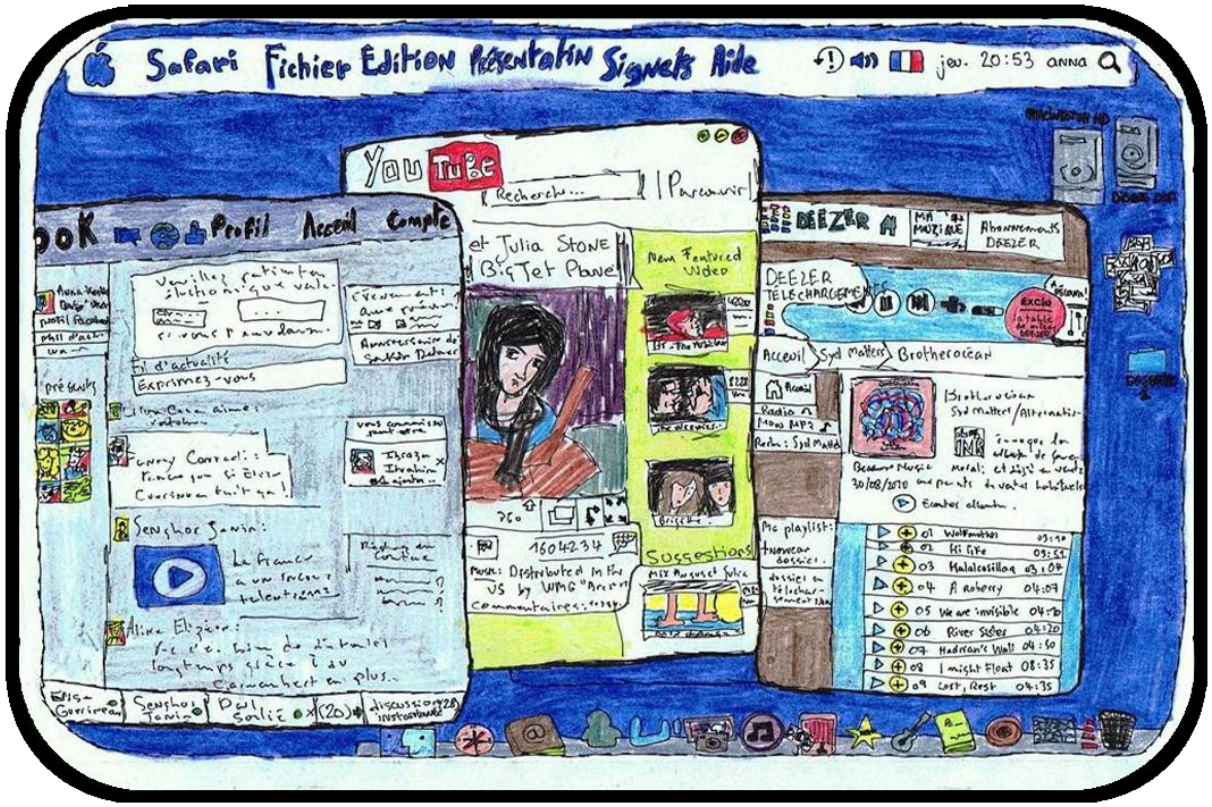
Amélie, fille, 14 ans



Amine, garçon, 10 ans



Andrei, garçon, 13 ans



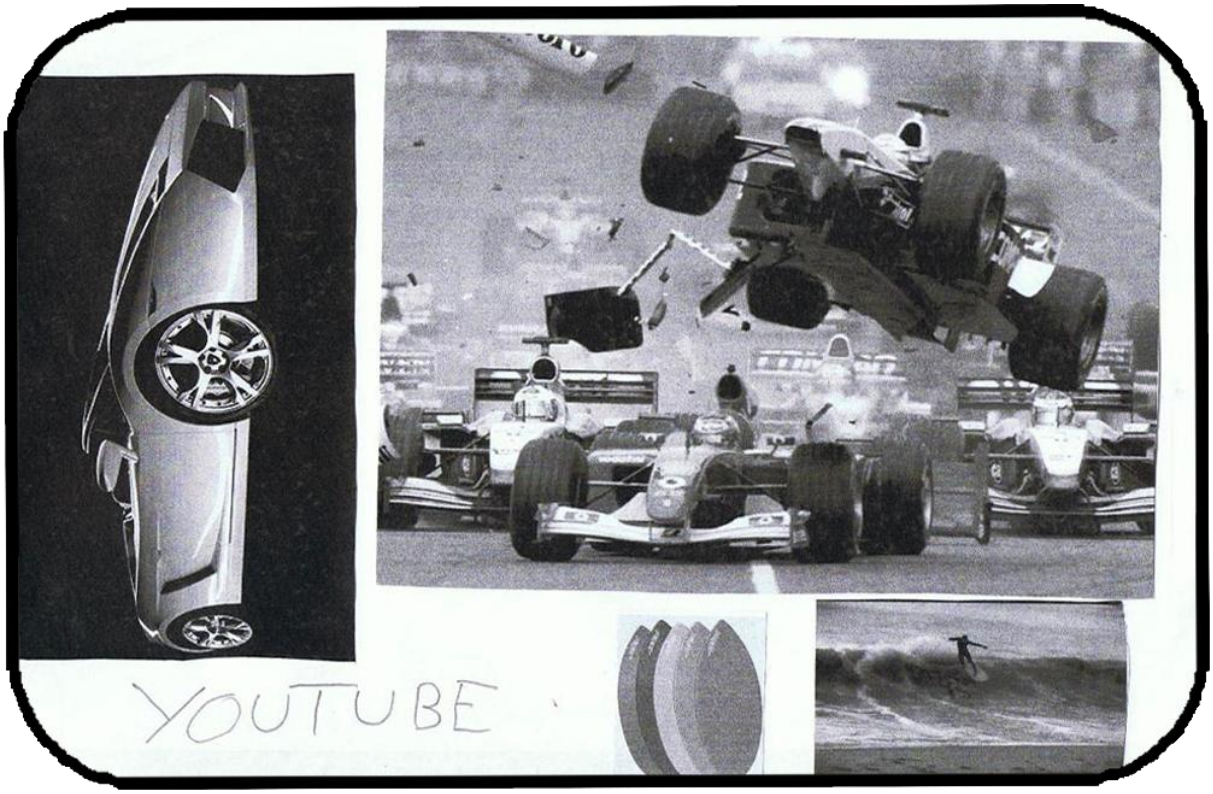
Anna, fille, 13 ans



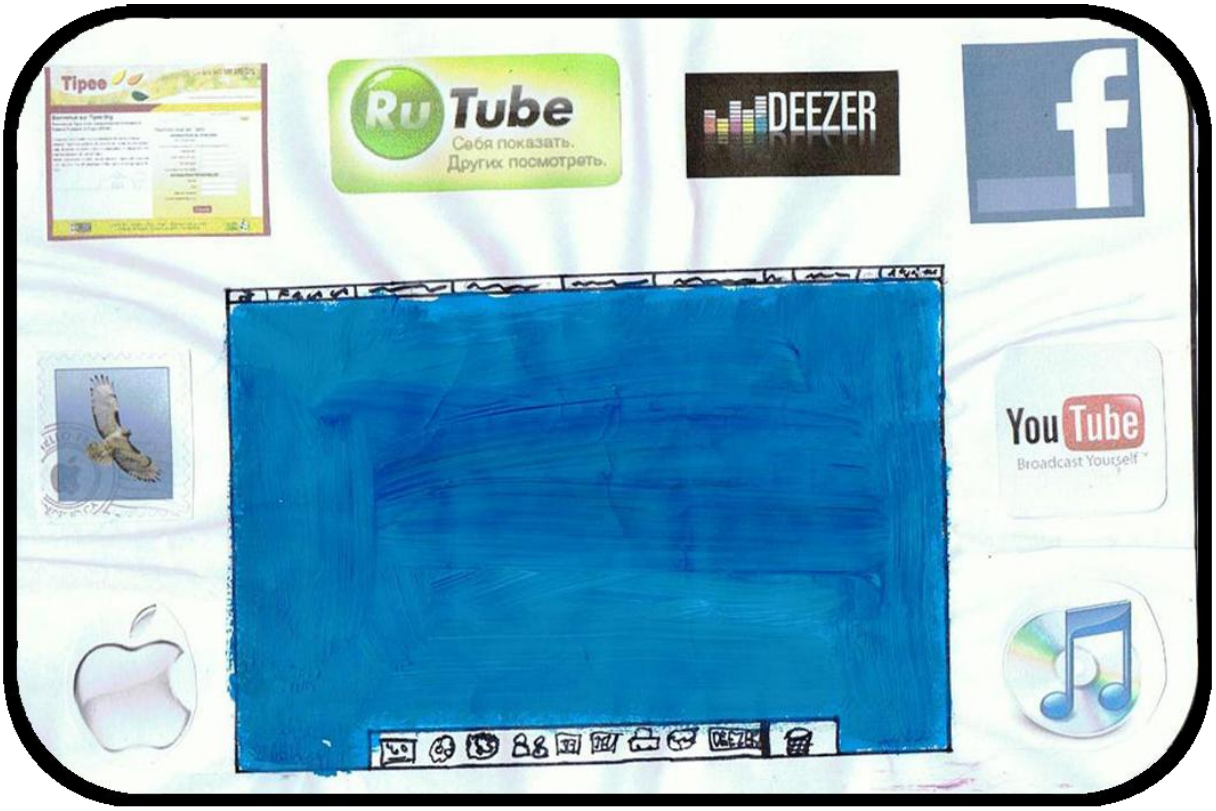
Anne-Louise, fille, 12 ans



Antoine, garçon, 11 ans



Antoine, garçon, 12 ans



Antoine, garçon, 14 ans



Antoine, garçon, 14 ans



Antonin, garçon, 12 ans



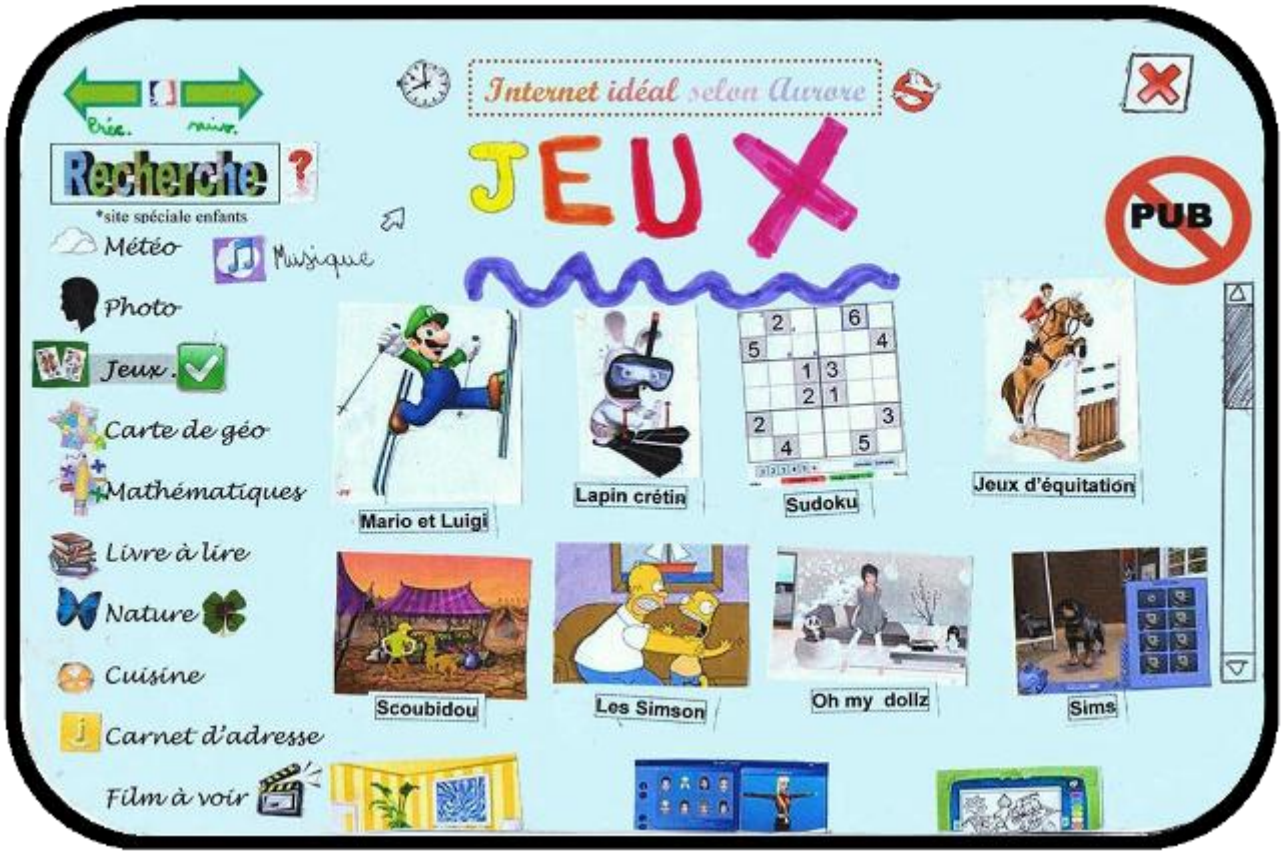
Apolline, fille, 13 ans



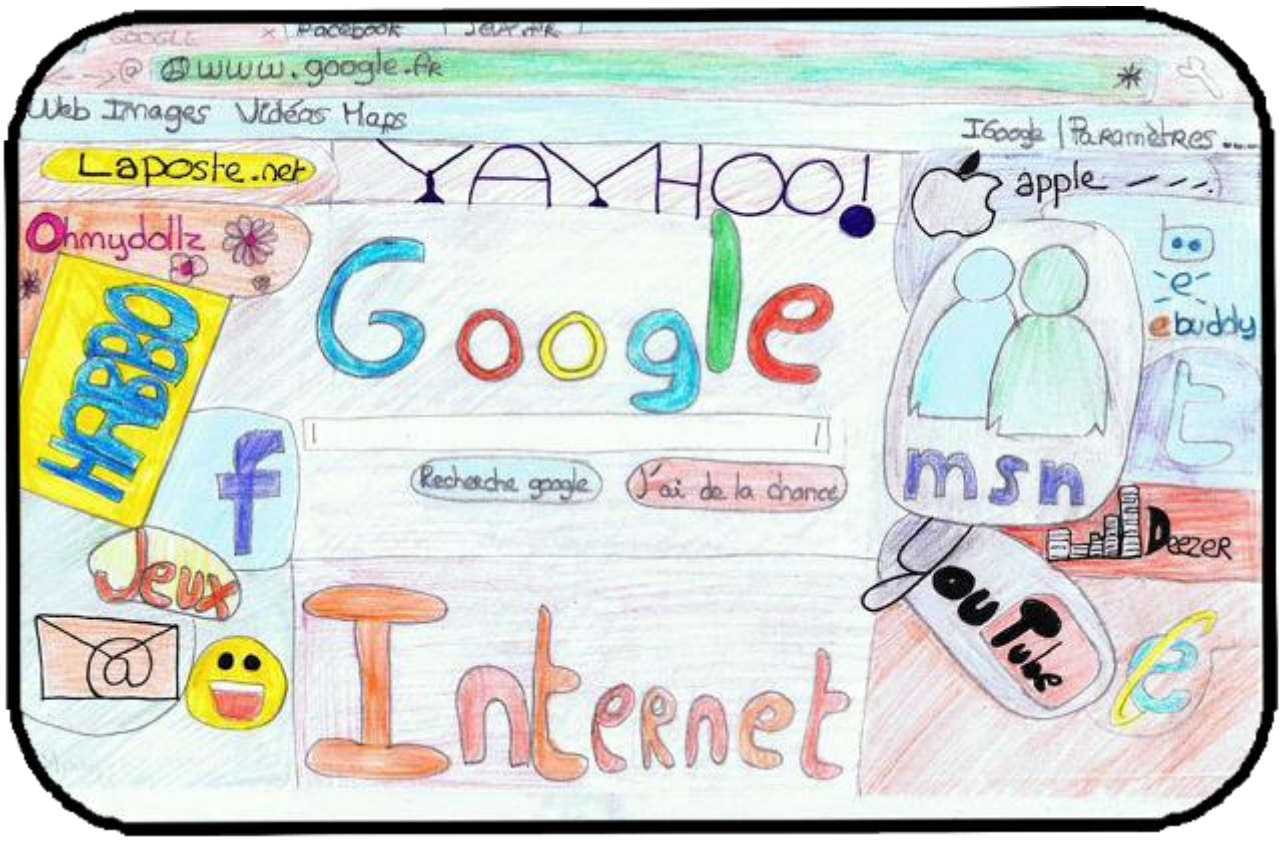
Arthur, garçon, 13 ans



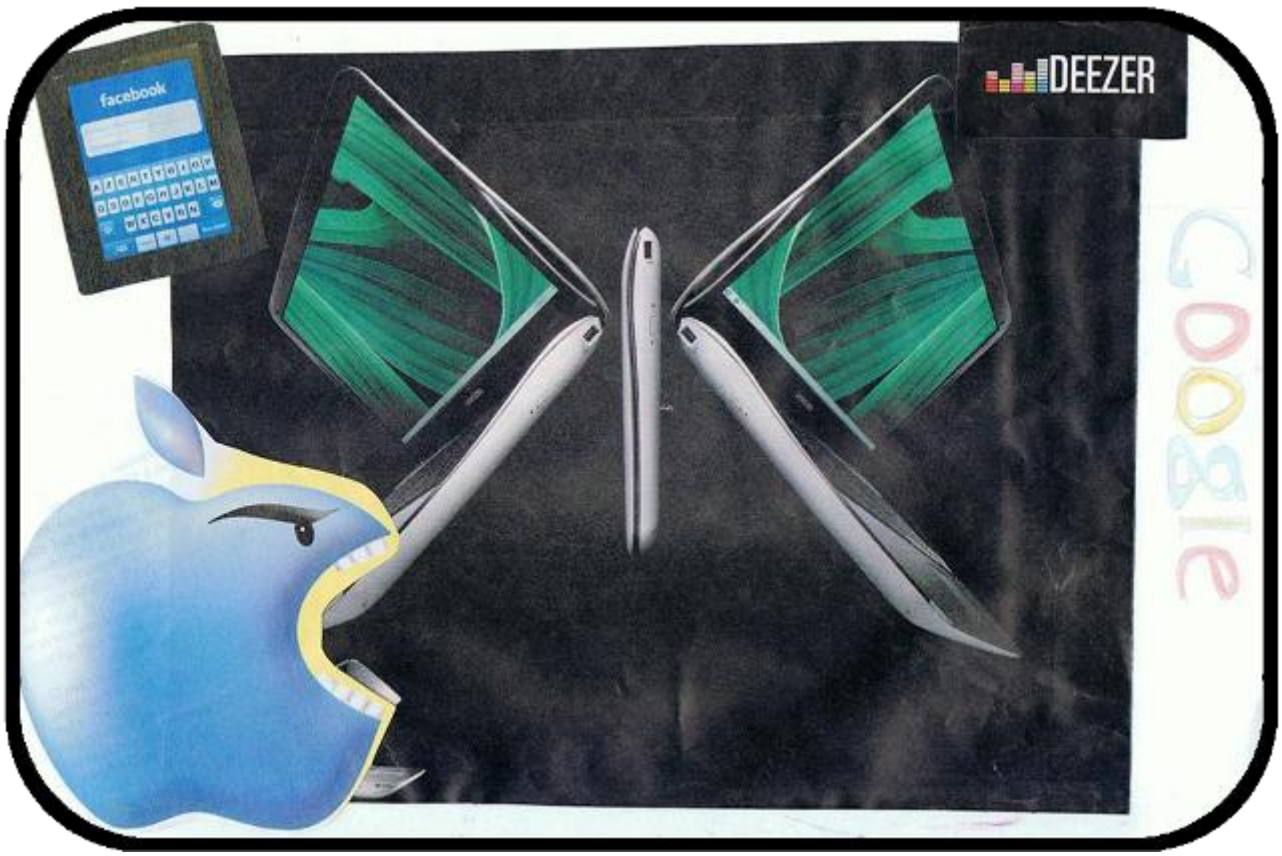
Aurélien, garçon, 13 ans



Aurore, fille, 11 ans



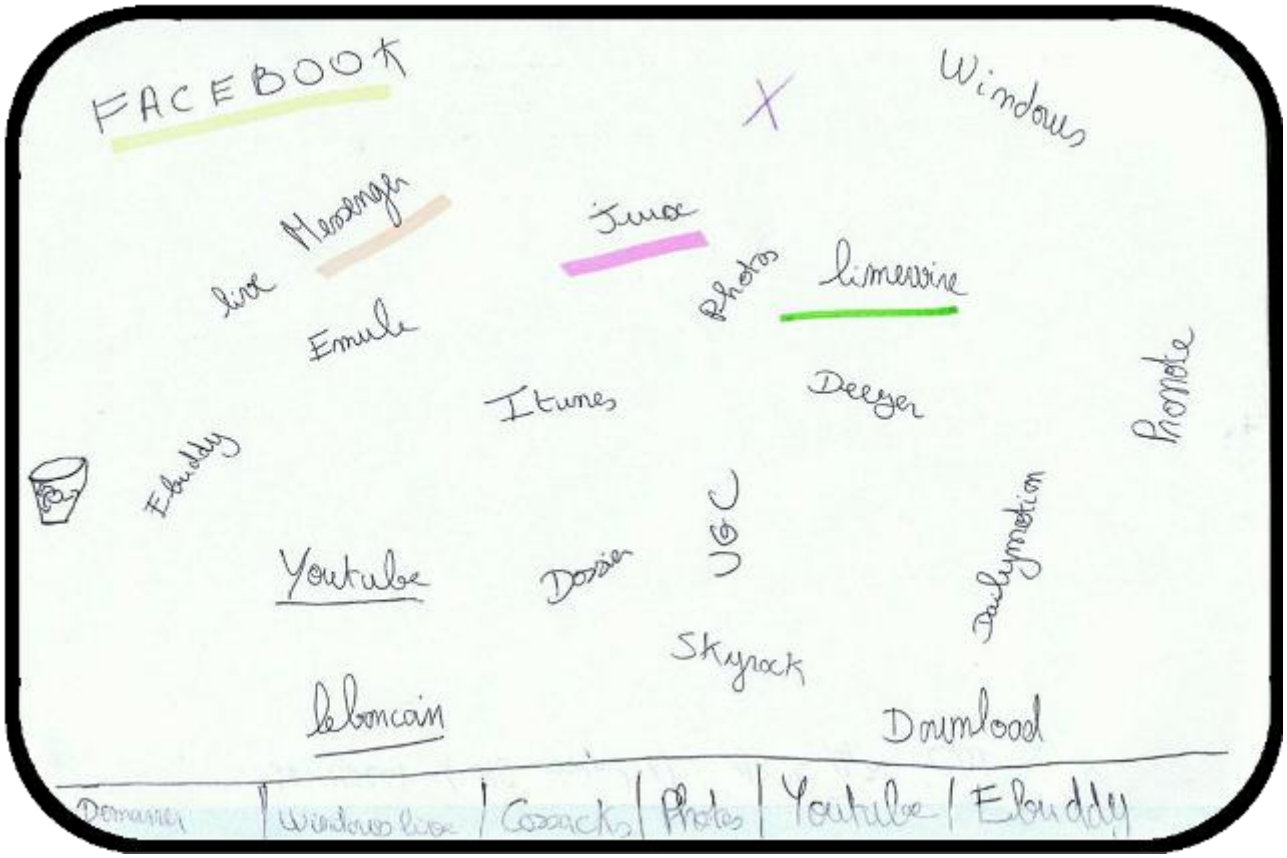
Axelle, fille, 11 ans



Bahia, fille, 13 ans



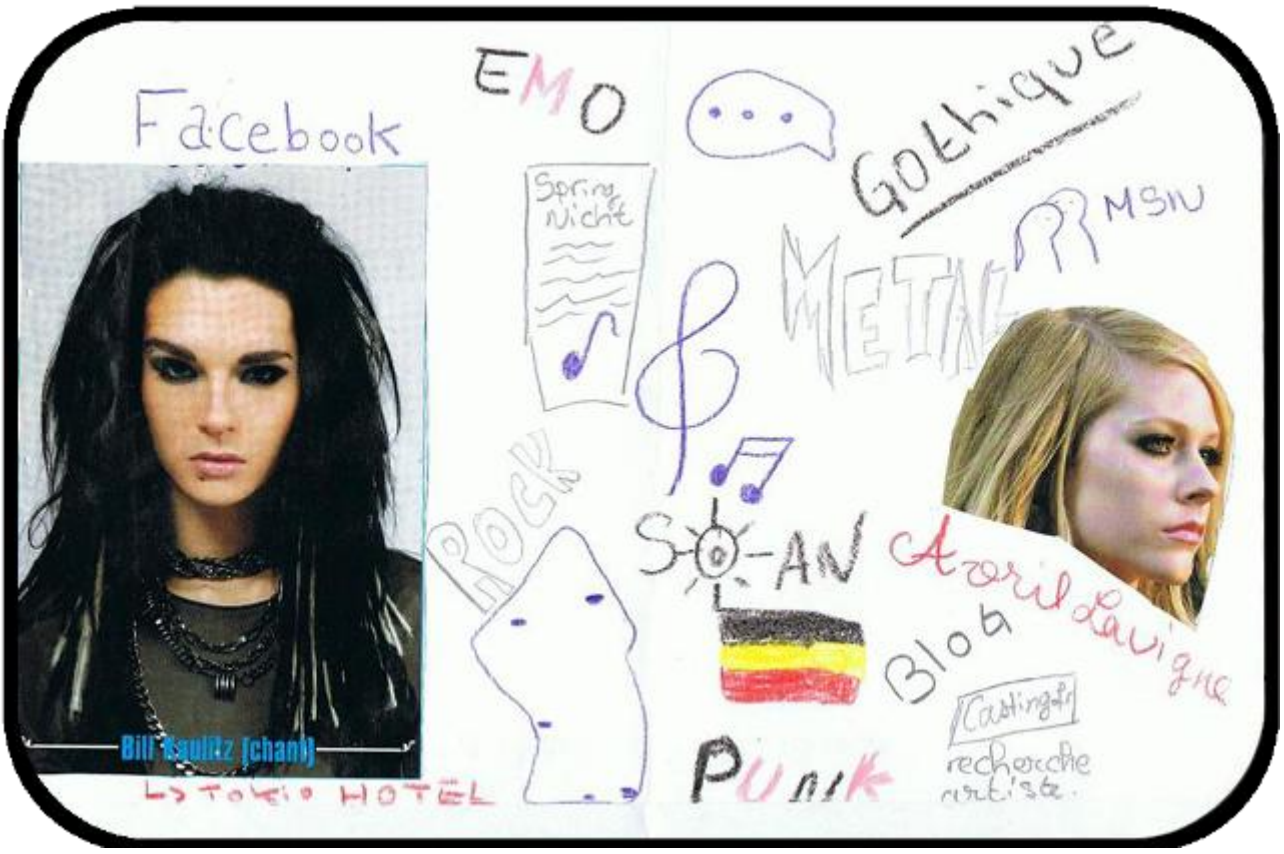
Baptiste, garçon, 11 ans



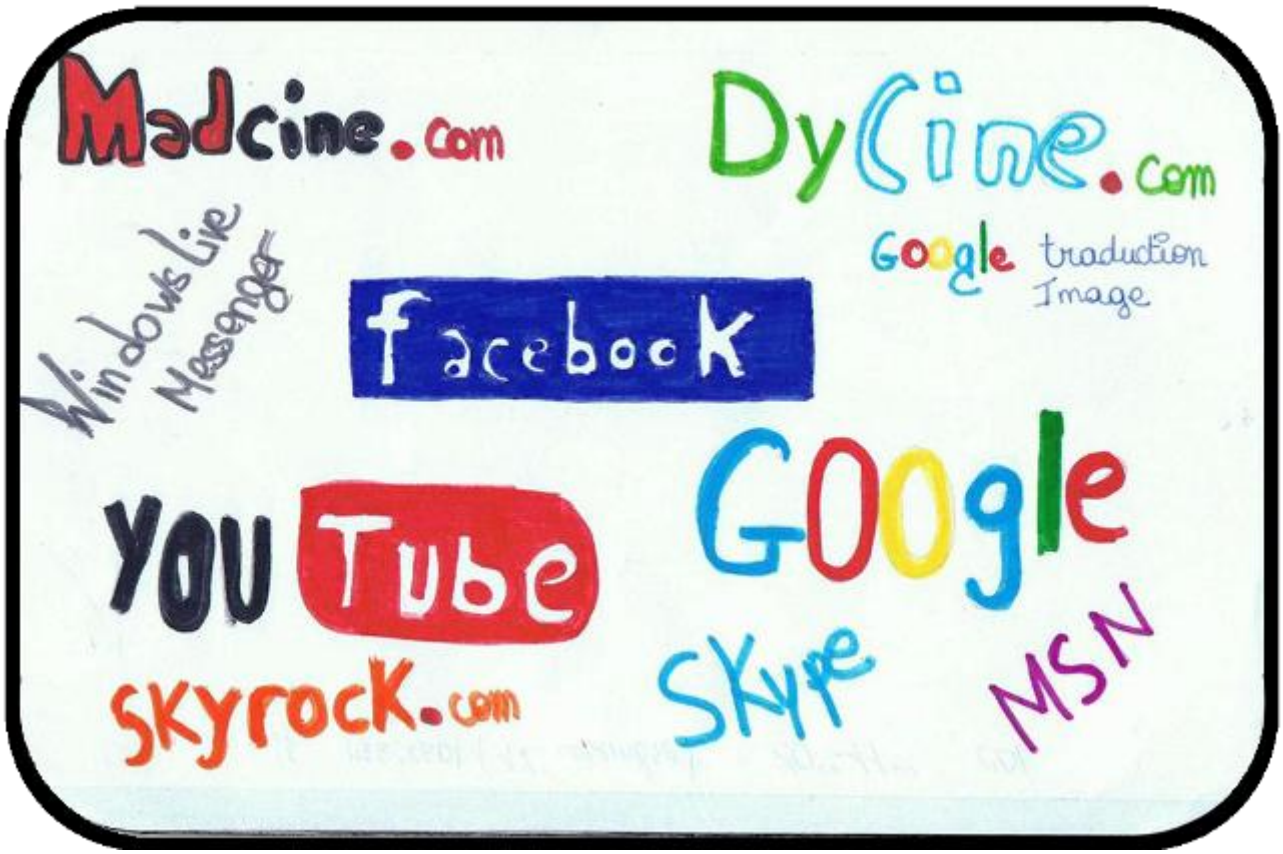
Brieuc, garçon, 15 ans



Bryan, garçon, 14 ans



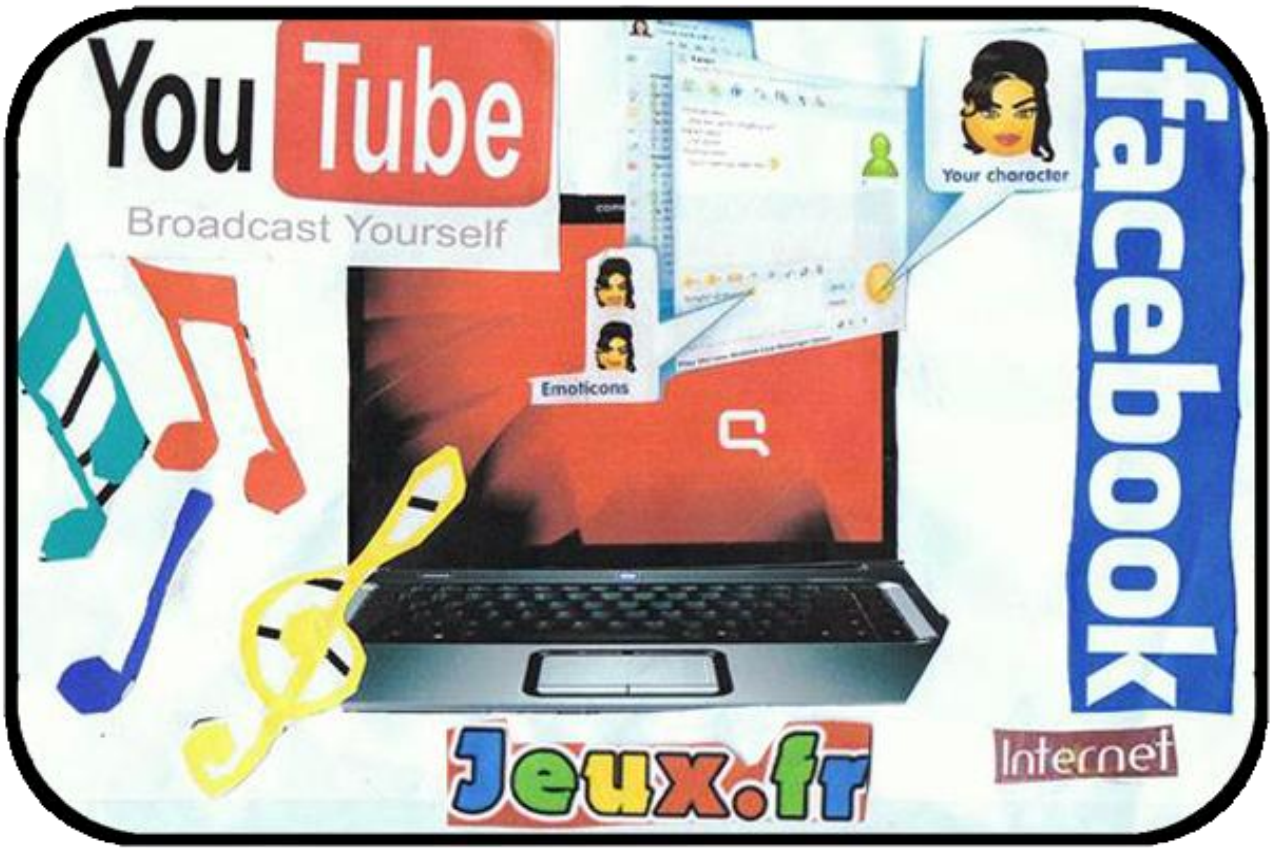
Camille, fille, 14 ans



Camille, fille, 14 ans



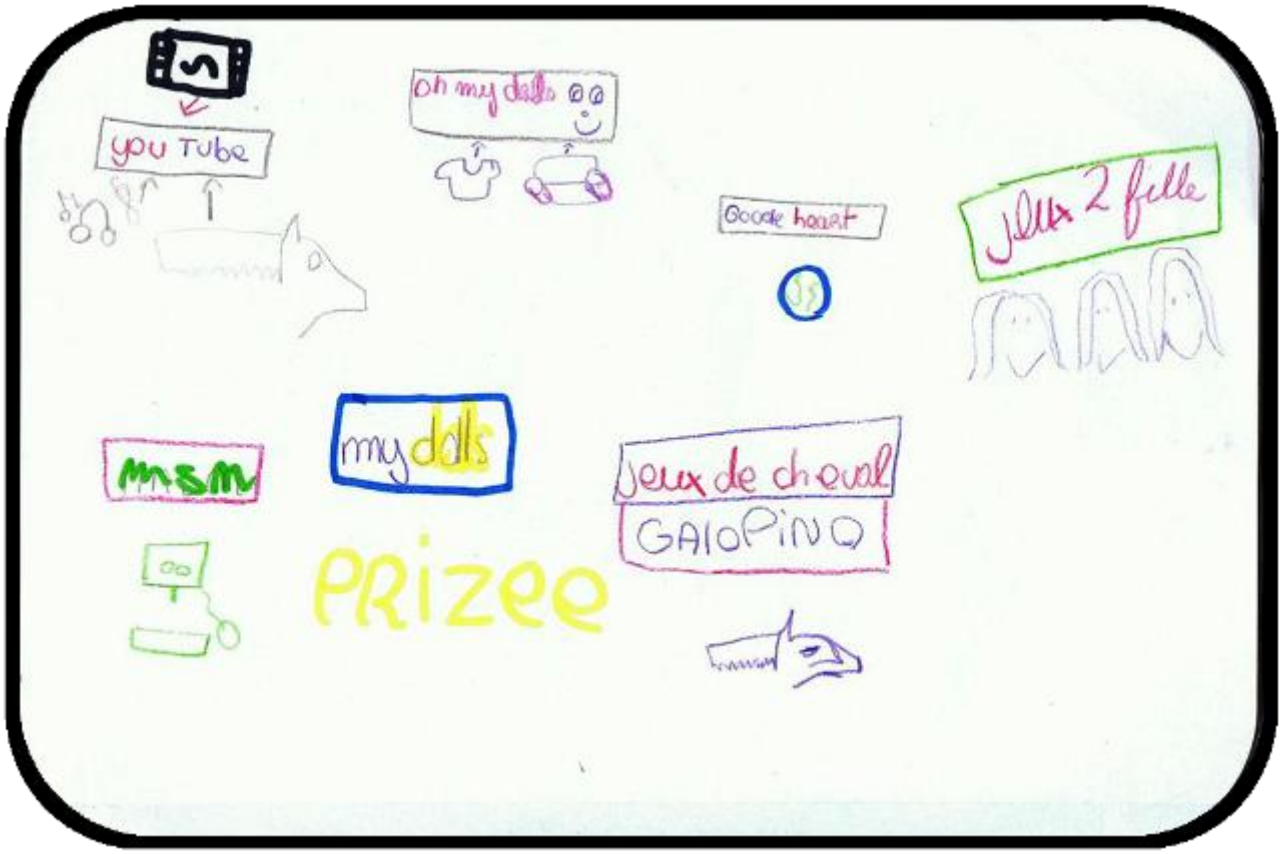
Célia, fille, 13 ans



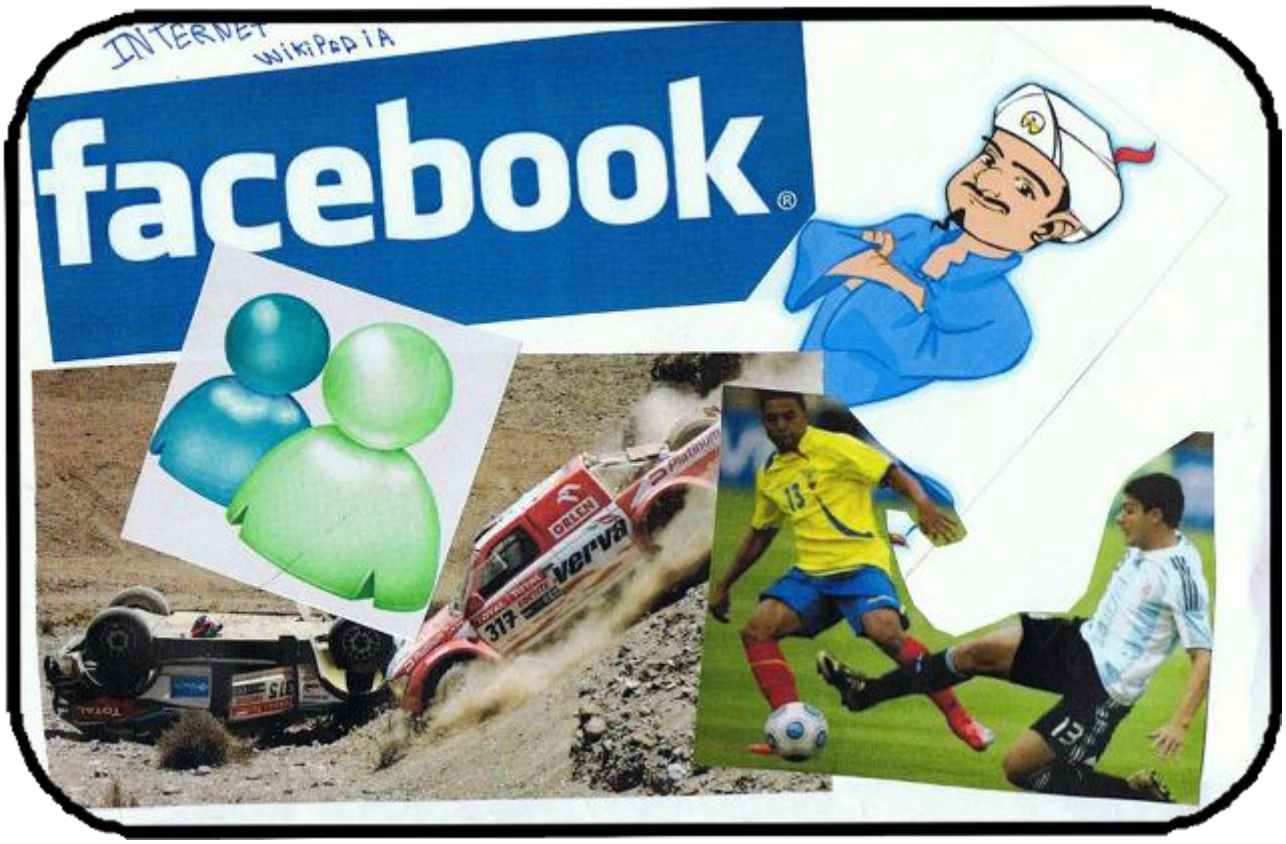
Christèle, fille, 11 ans



Clément, garçon, 14 ans



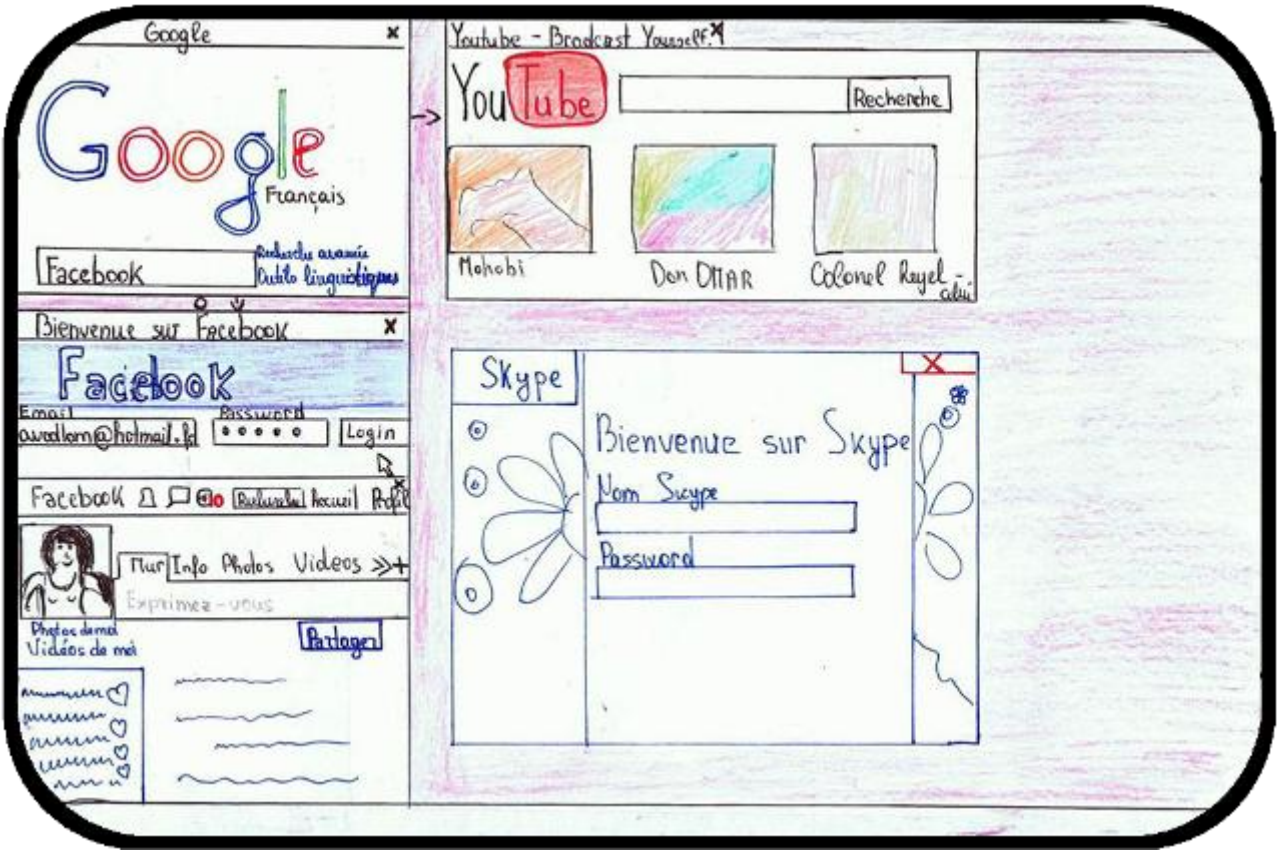
Clotilde, fille, 11 ans



Corentin, garçon, 11 ans



Daisy, fille, 14 ans



Diana, fille, 15 ans



Diane, fille, 12 ans



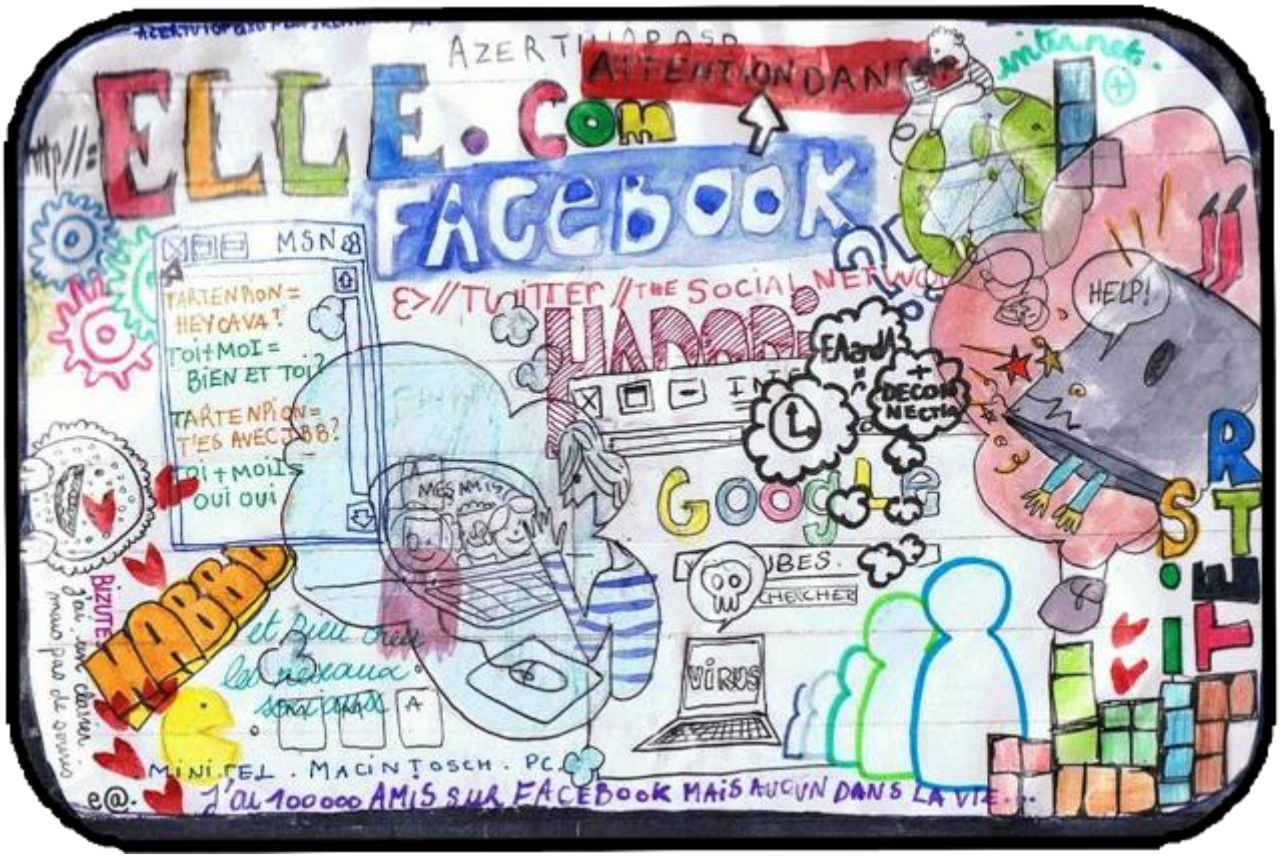
Dona, fille, 11 ans



Elsa, fille, 12 ans



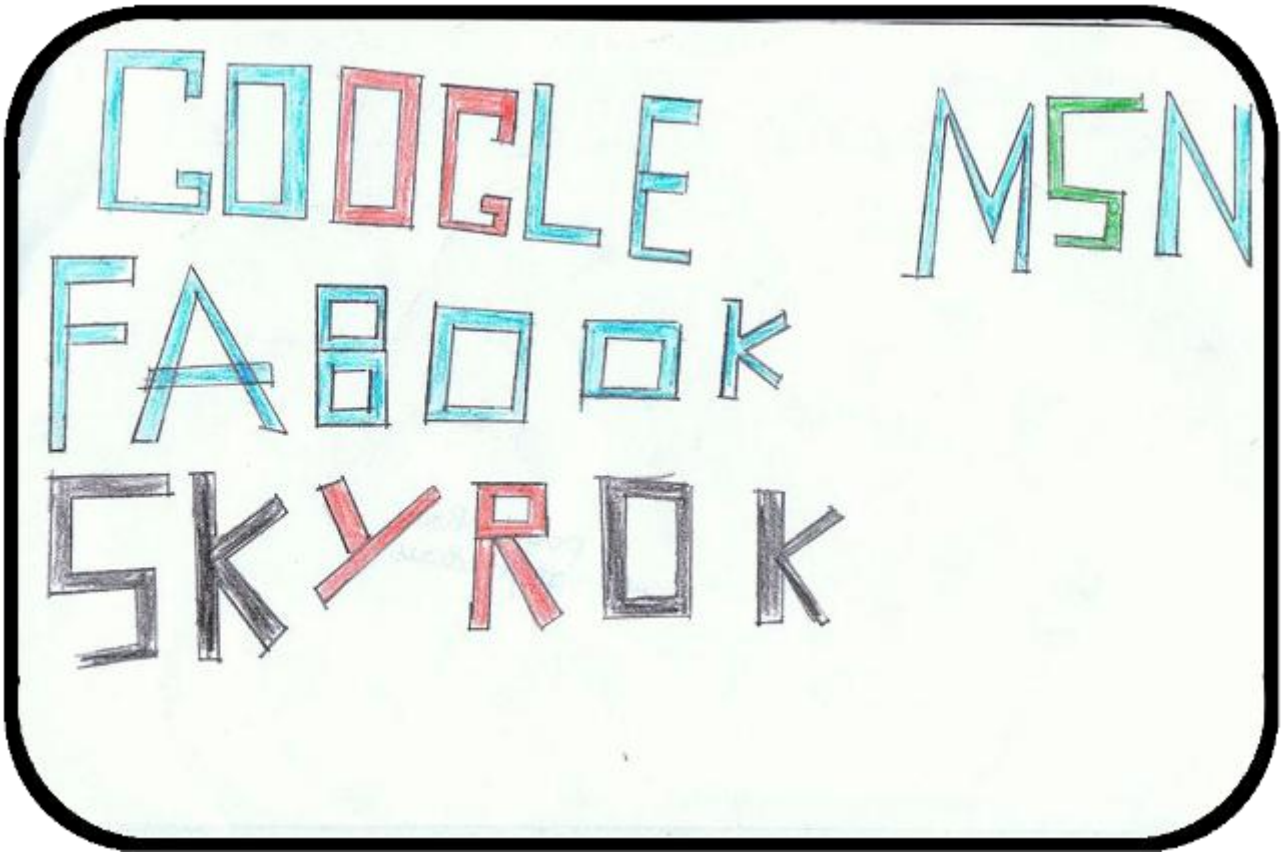
Emma, fille, 11 ans



Emma-Aimée, fille, 12 ans



Emmanuelle, fille, 14 ans



Ercut, garçon, 13 ans



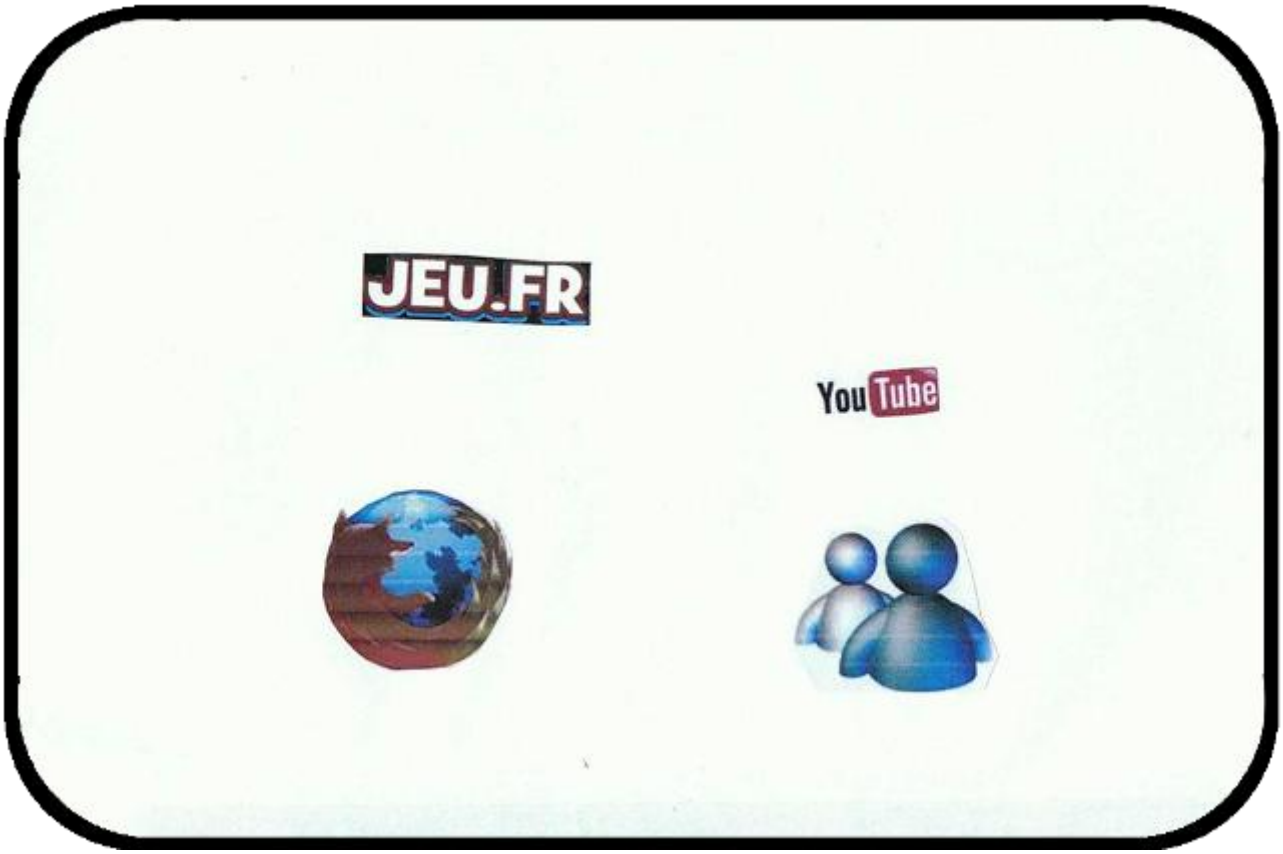
Farouk, garçon, 13 ans



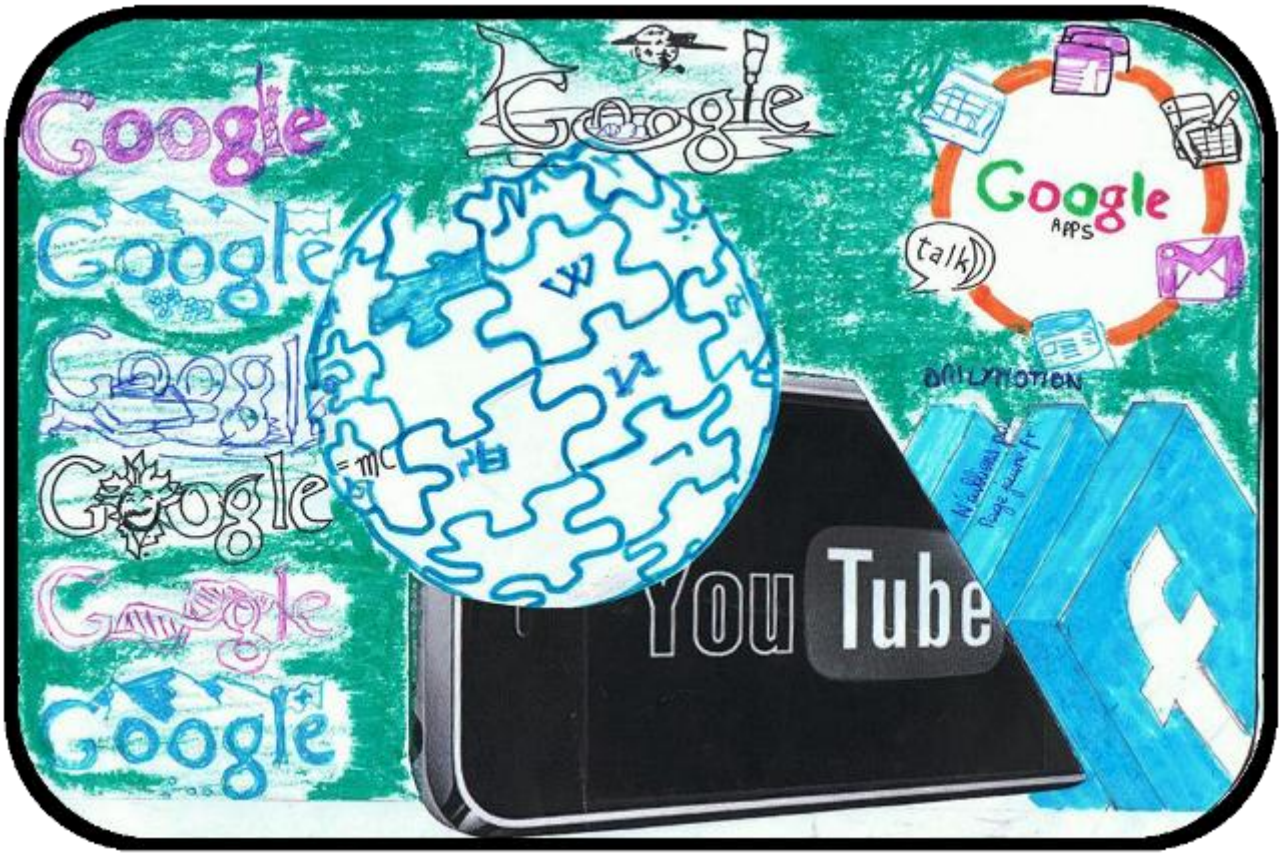
Félix, garçon, 12 ans



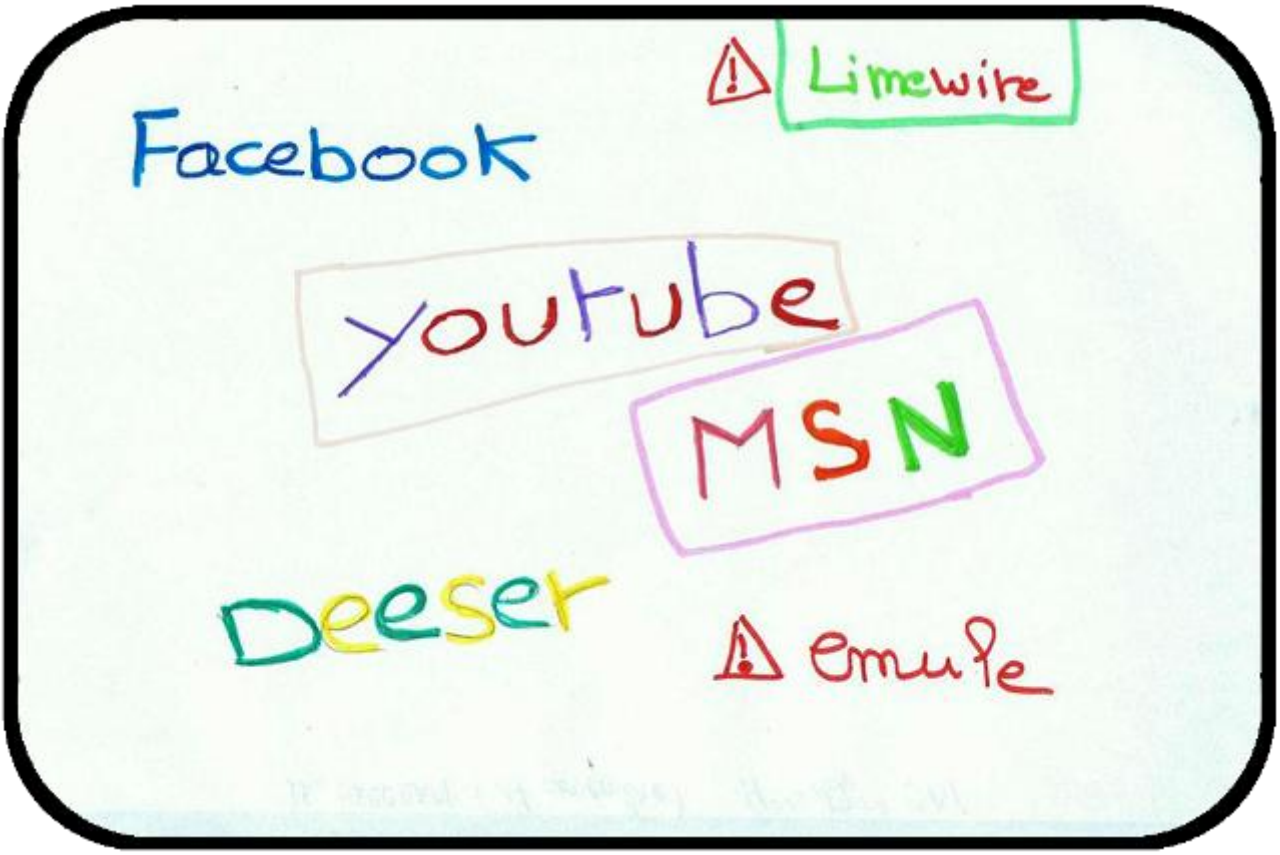
Gaultier, garçon, 12 ans



Guillaume, garçon, 11 ans



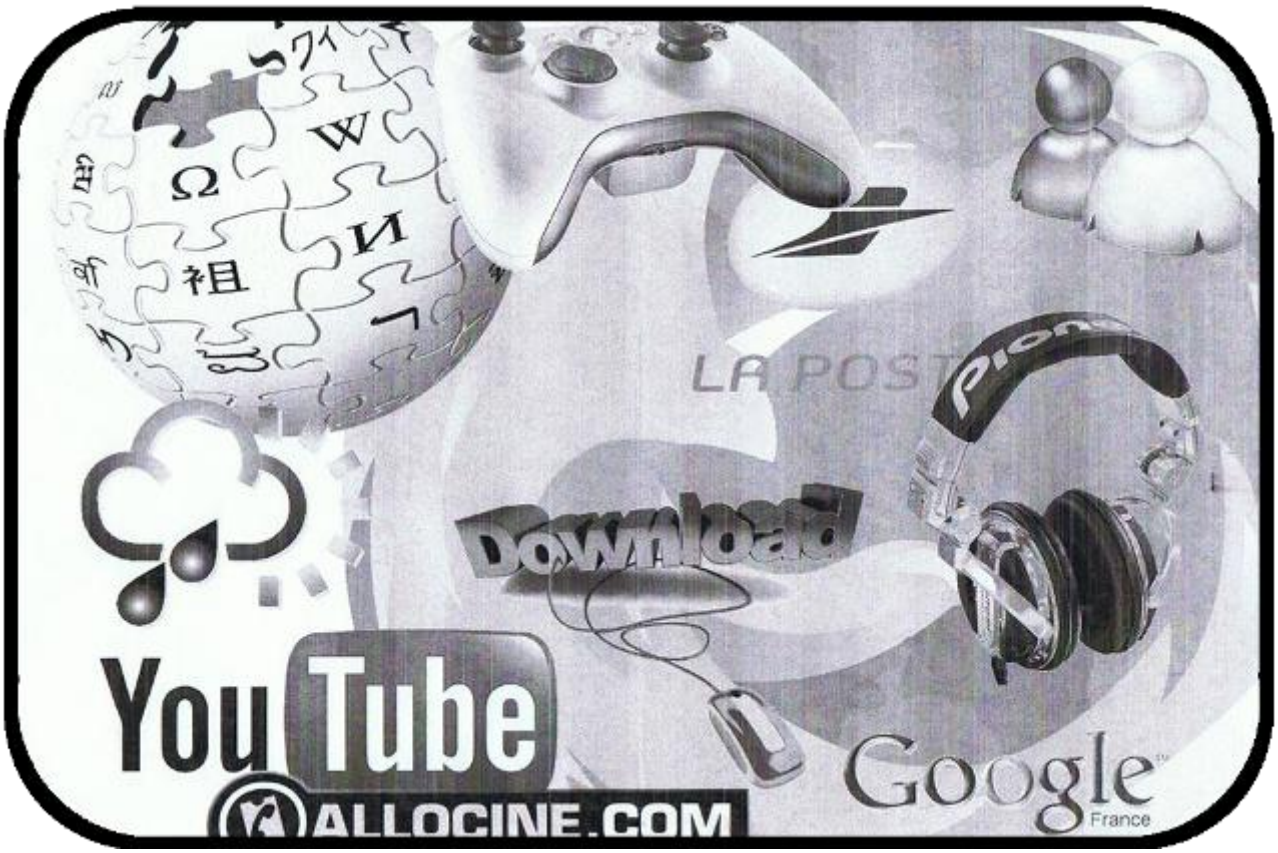
Hannan, fille, 14 ans



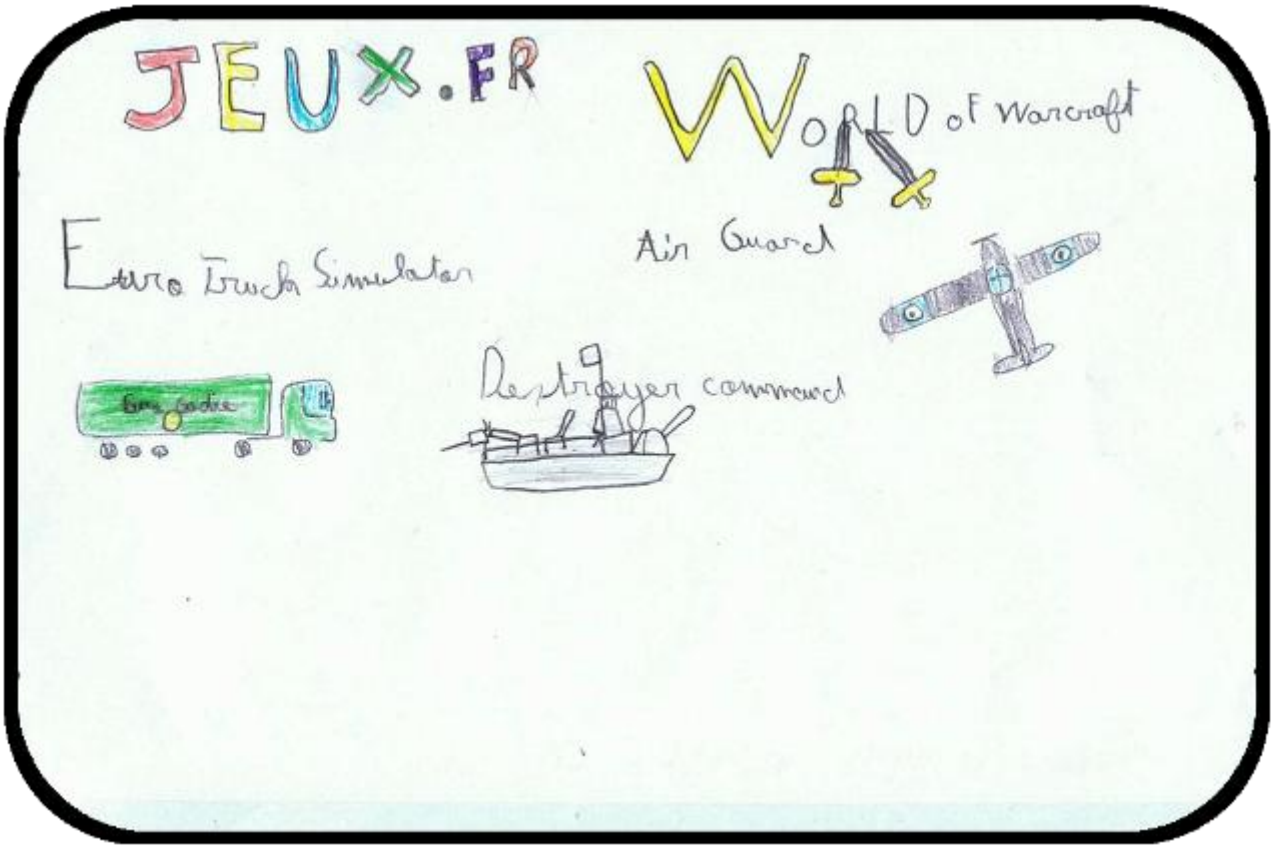
Hélène, fille, 13 ans



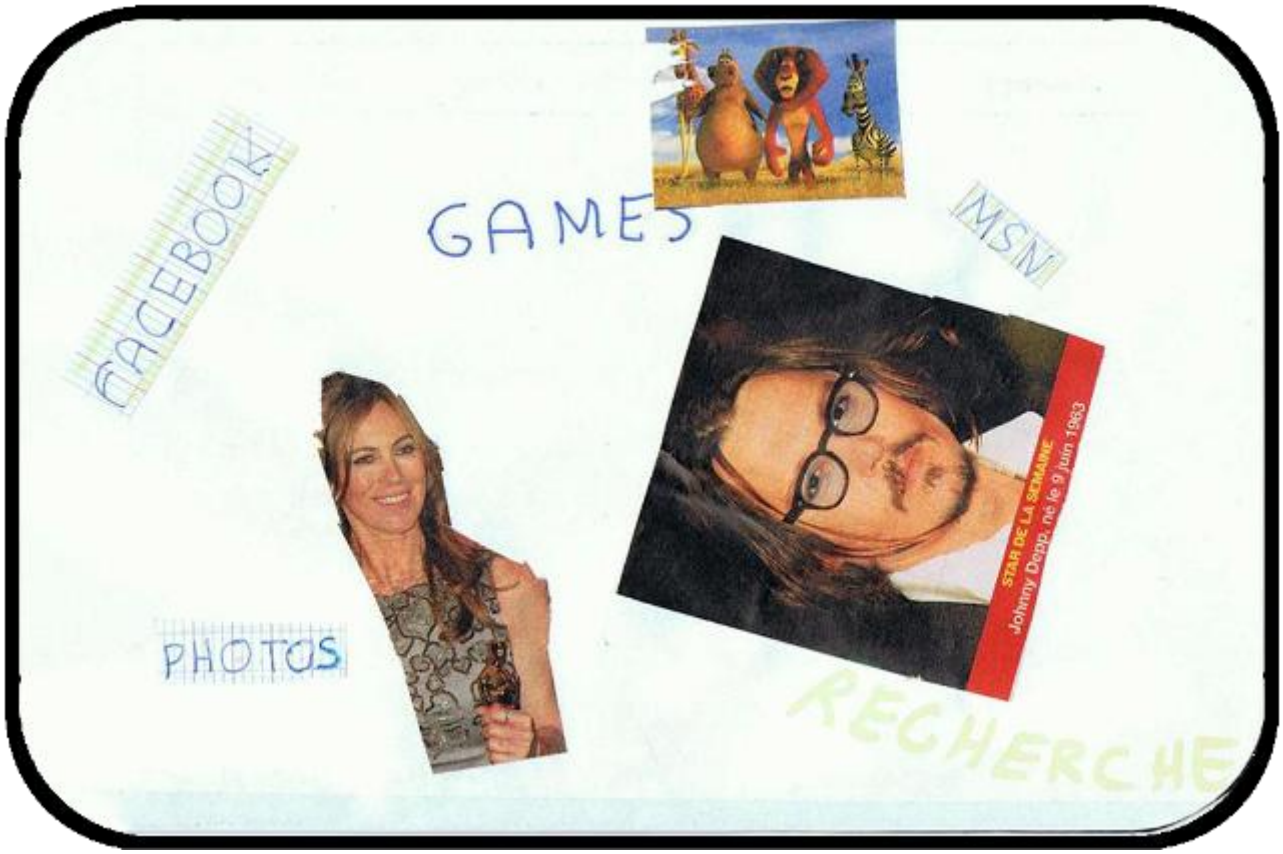
Hélène, fille, 14 ans



Hugo, garçon, 14 ans



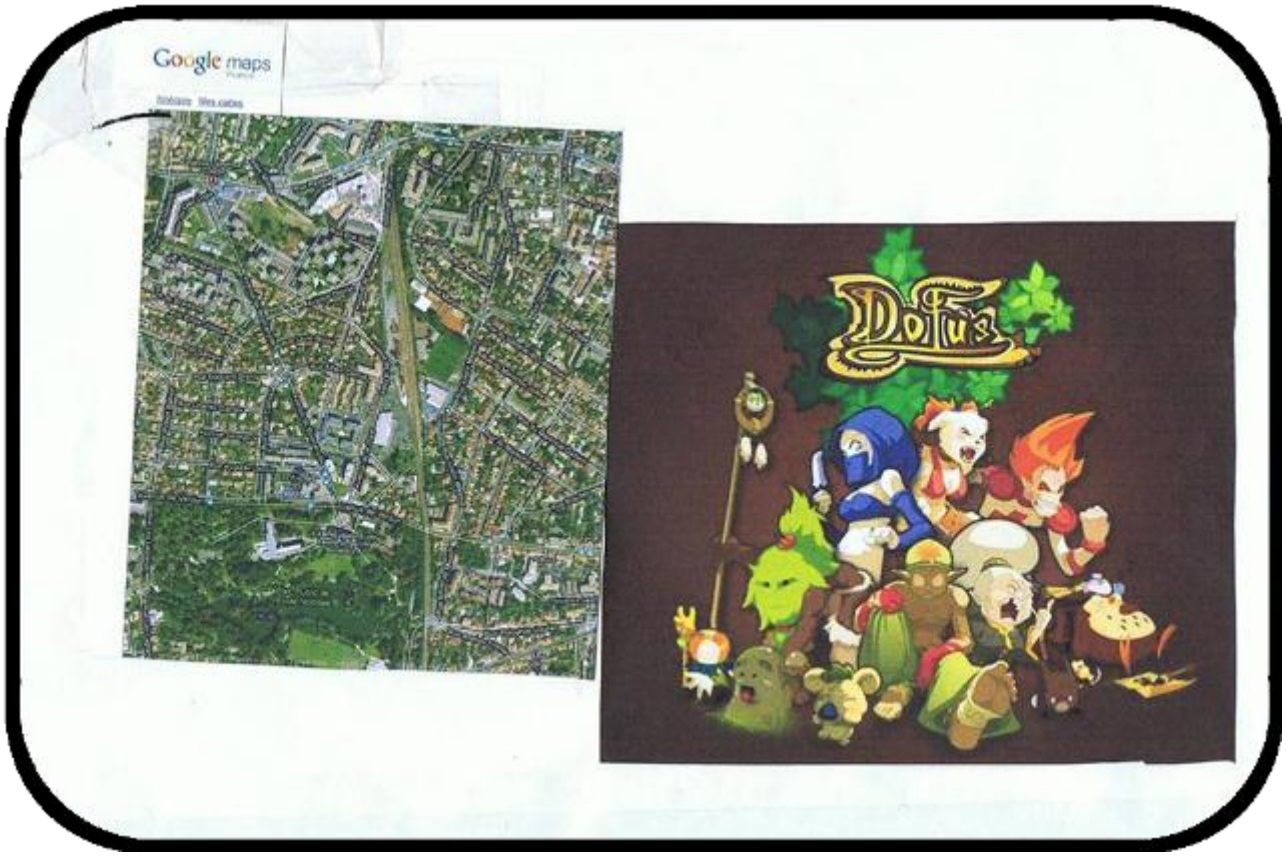
Hugues, garçon, 11 ans



Imad, garçon, 12 ans



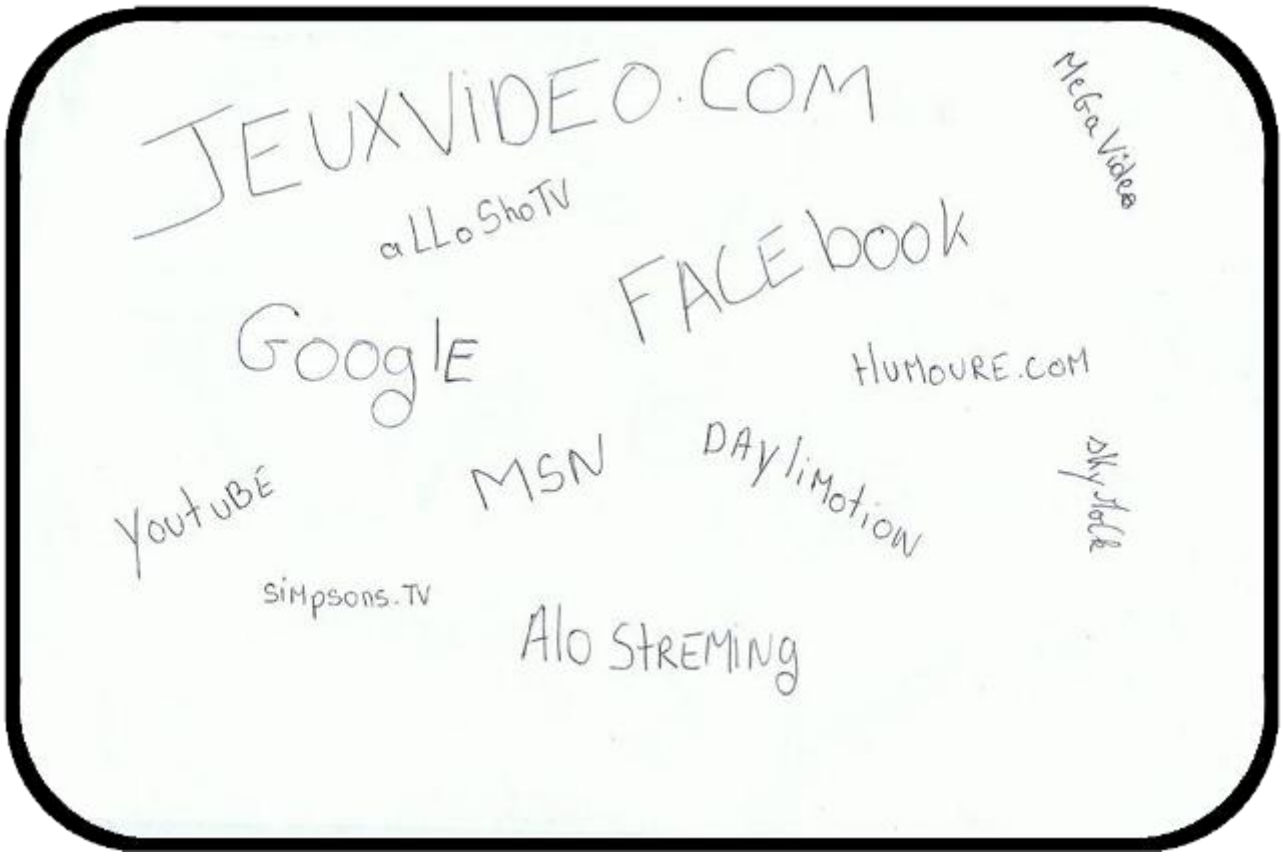
Inès, fille, 11 ans



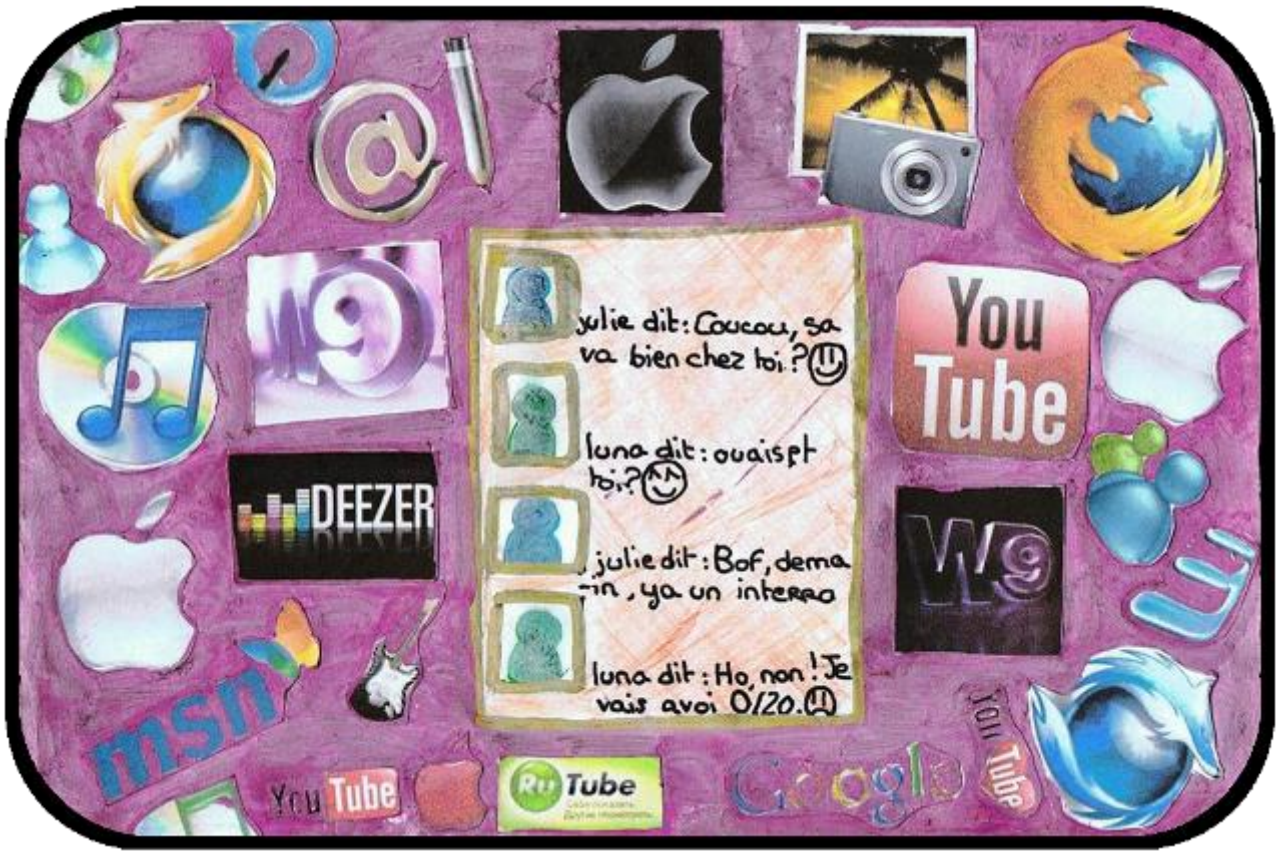
Jason, garçon, 11 ans



Jean, garçon, 11 ans



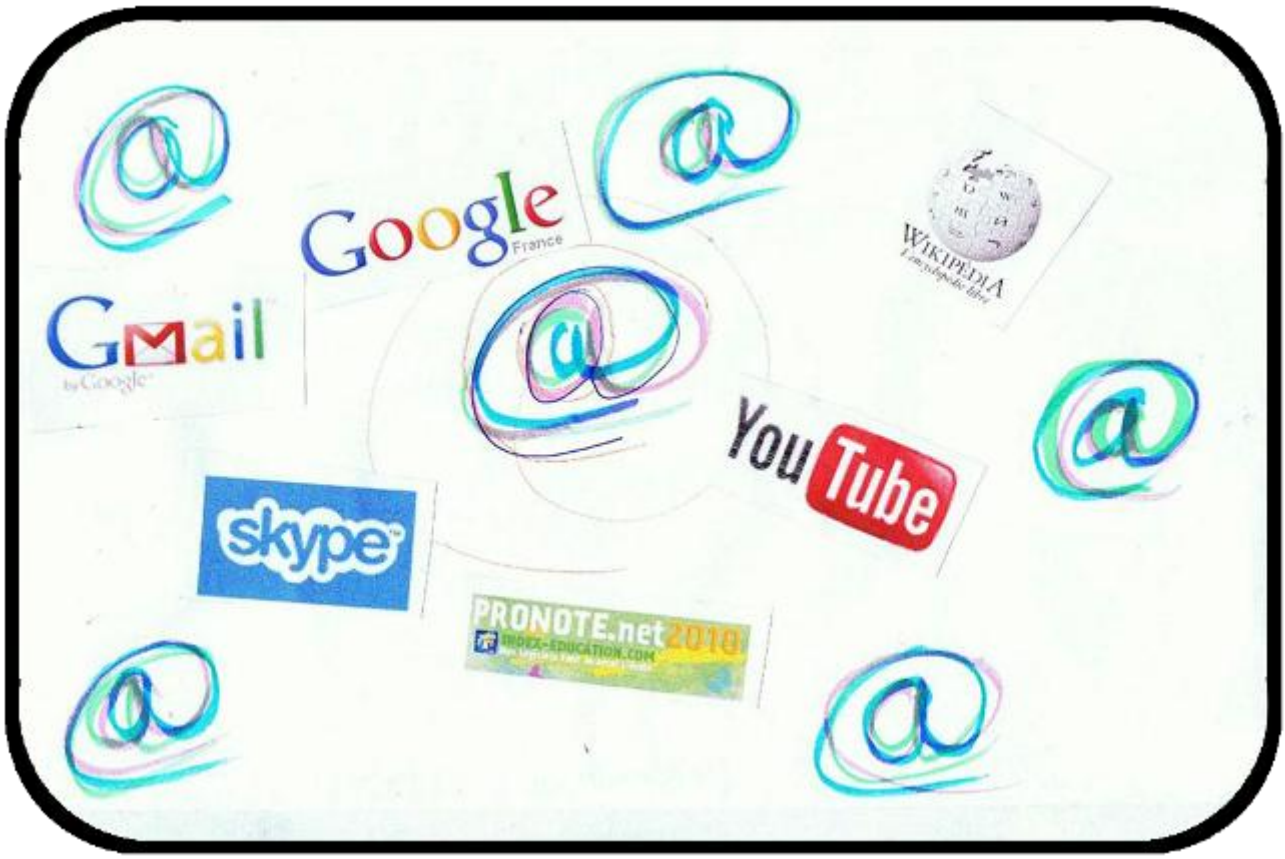
Jérémy, garçon, 14 ans



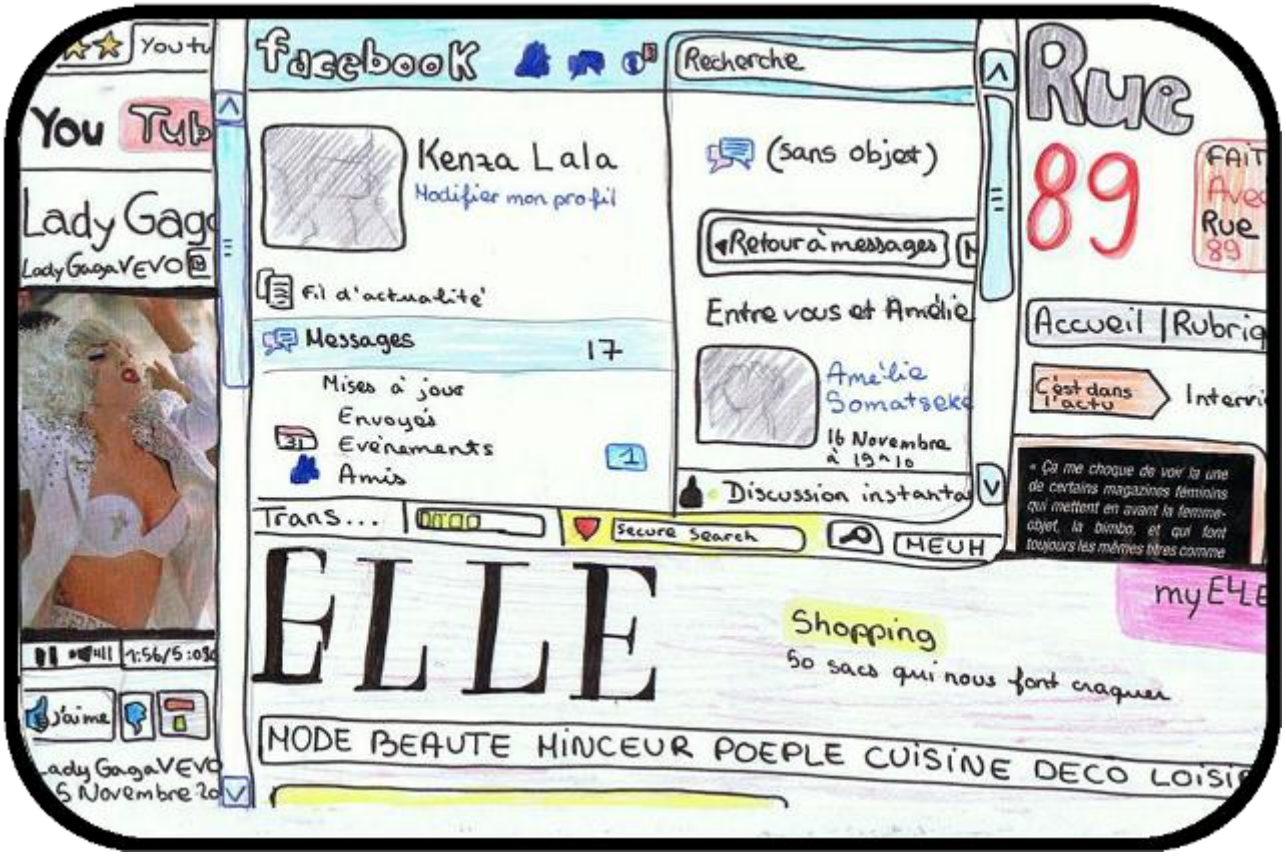
Julie, fille, 11 ans



Julie, fille, 14 ans



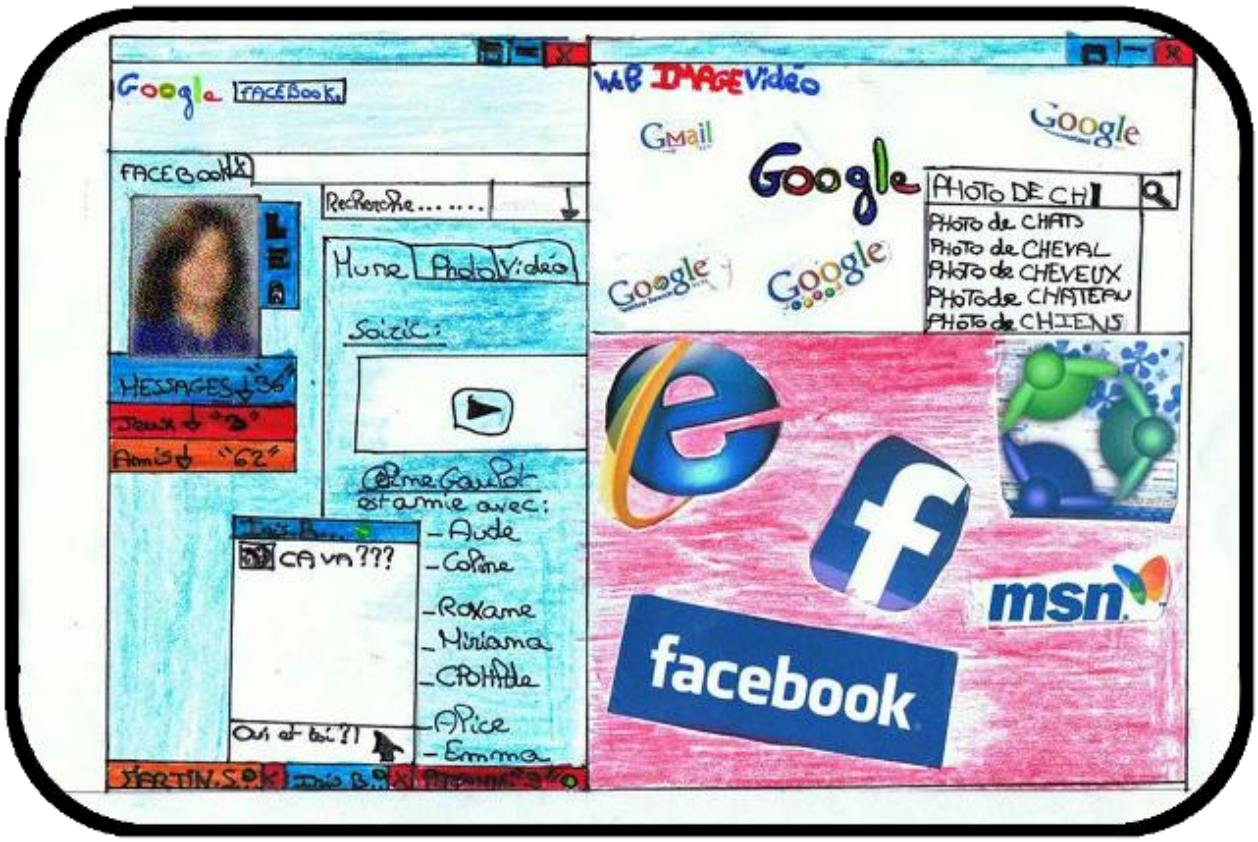
Juliette, fille, 12 ans



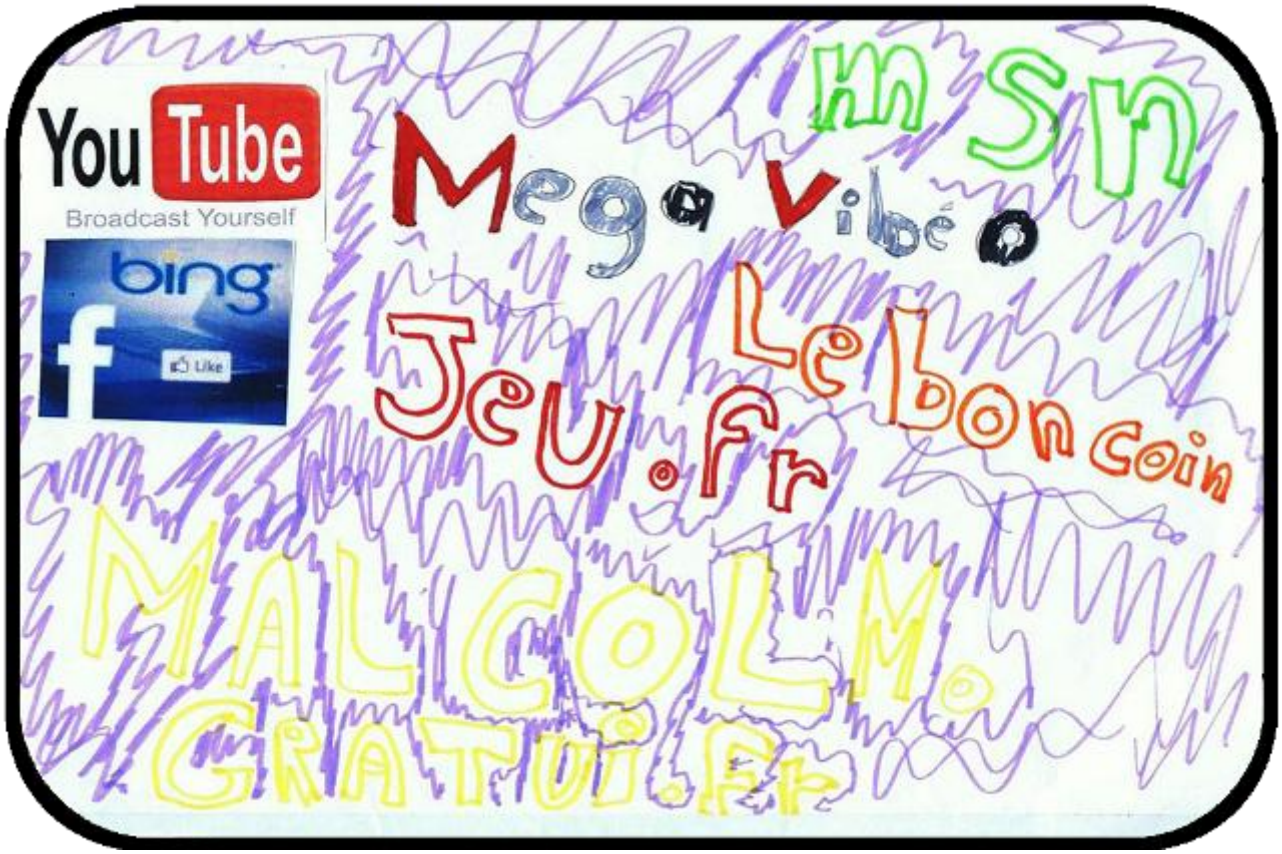
Kenza, fille, 13 ans



Laura, fille, 14 ans



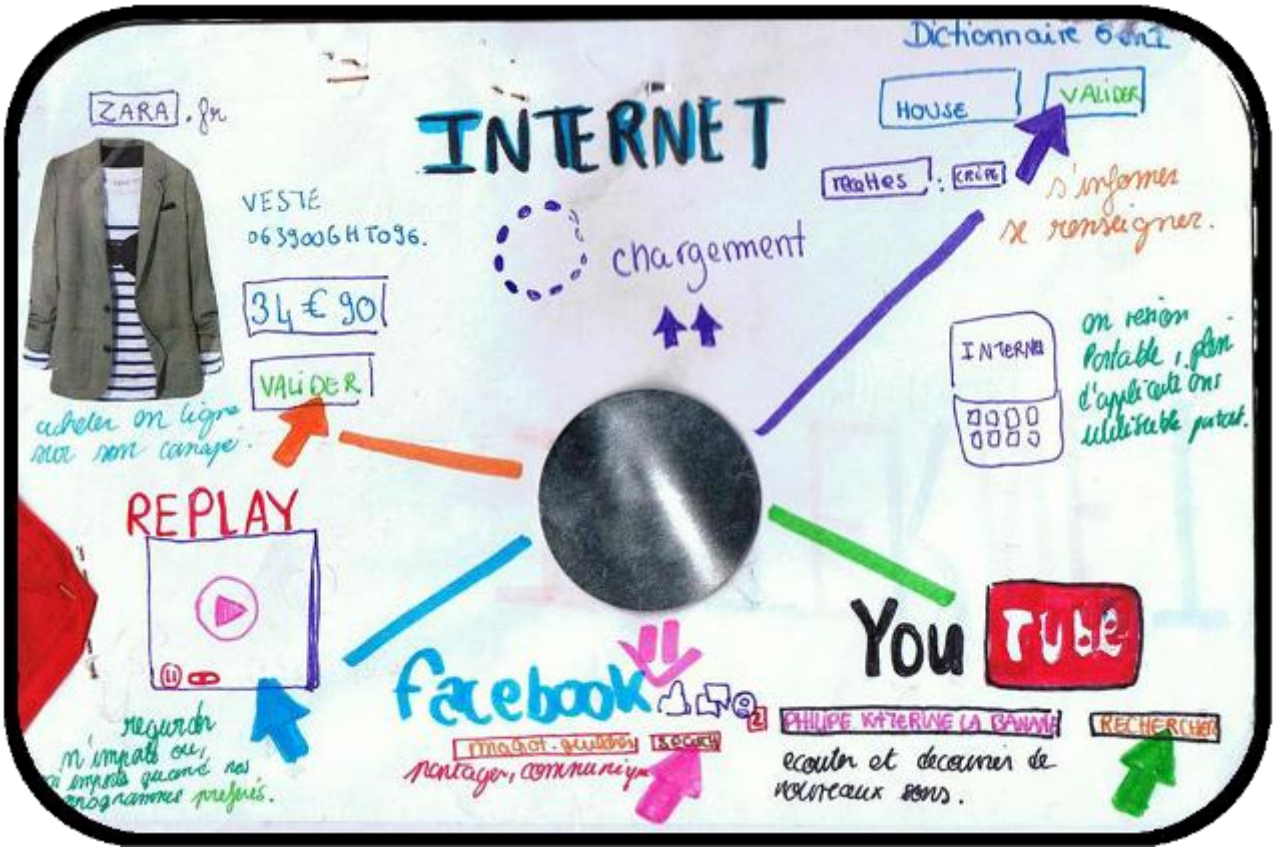
Léa, fille, 11 ans



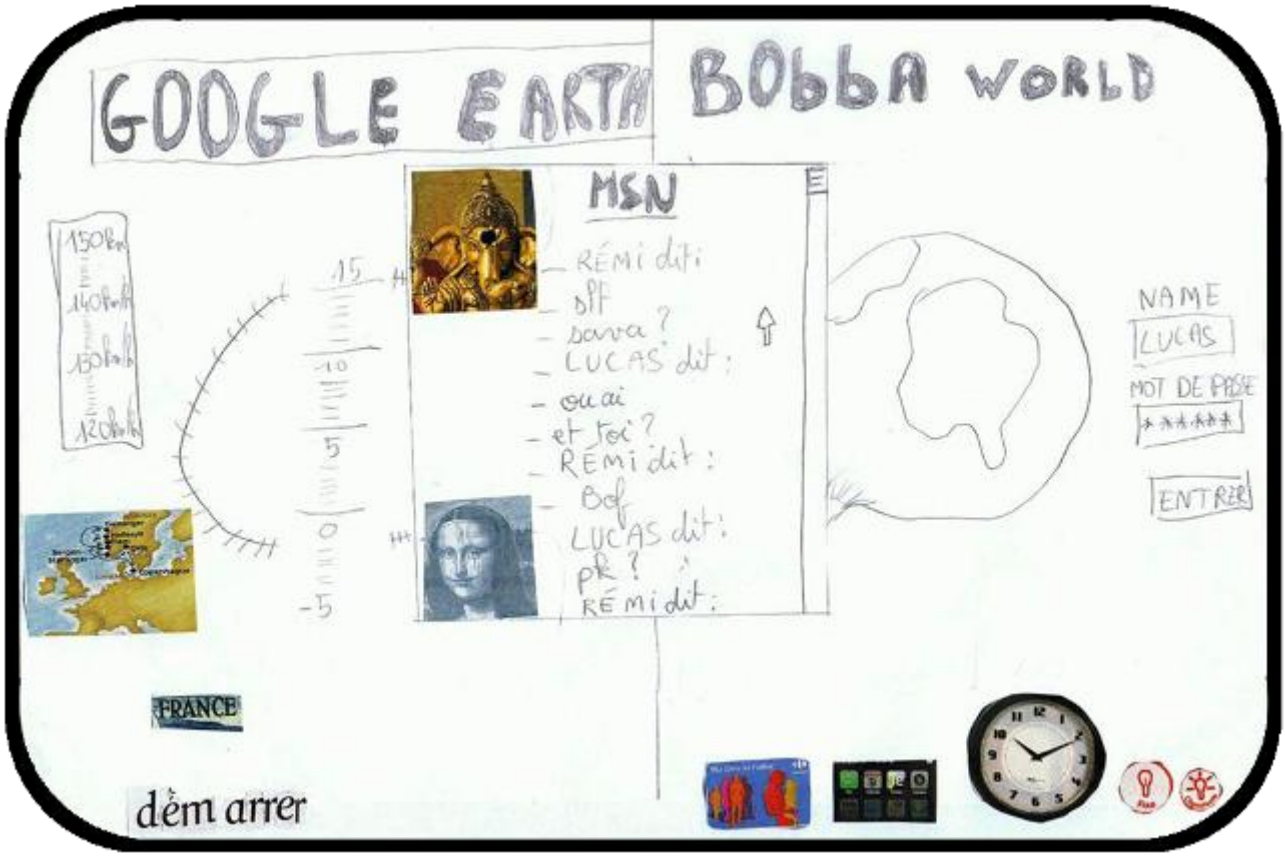
Lilou, fille, 12 ans



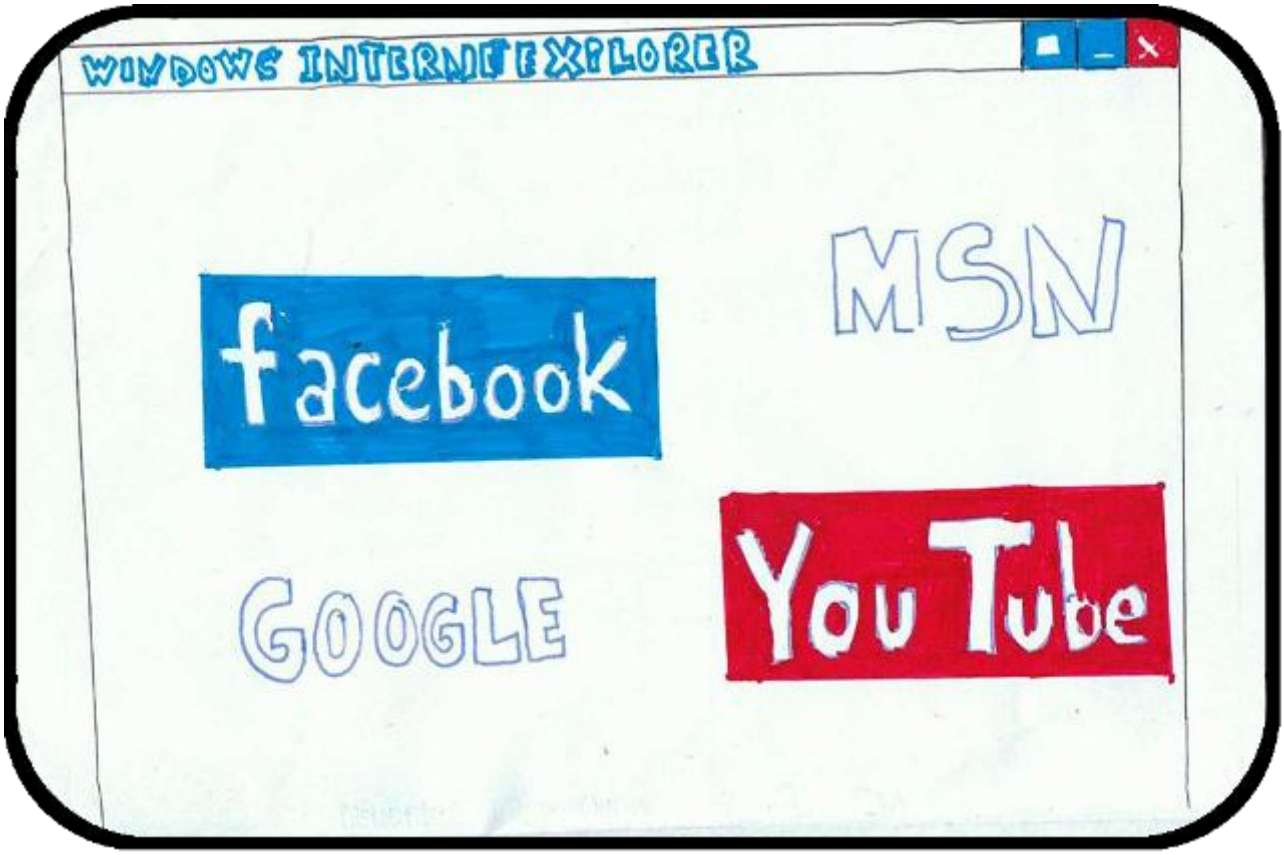
Loriane, fille, 13 ans



Louise, fille, 12 ans



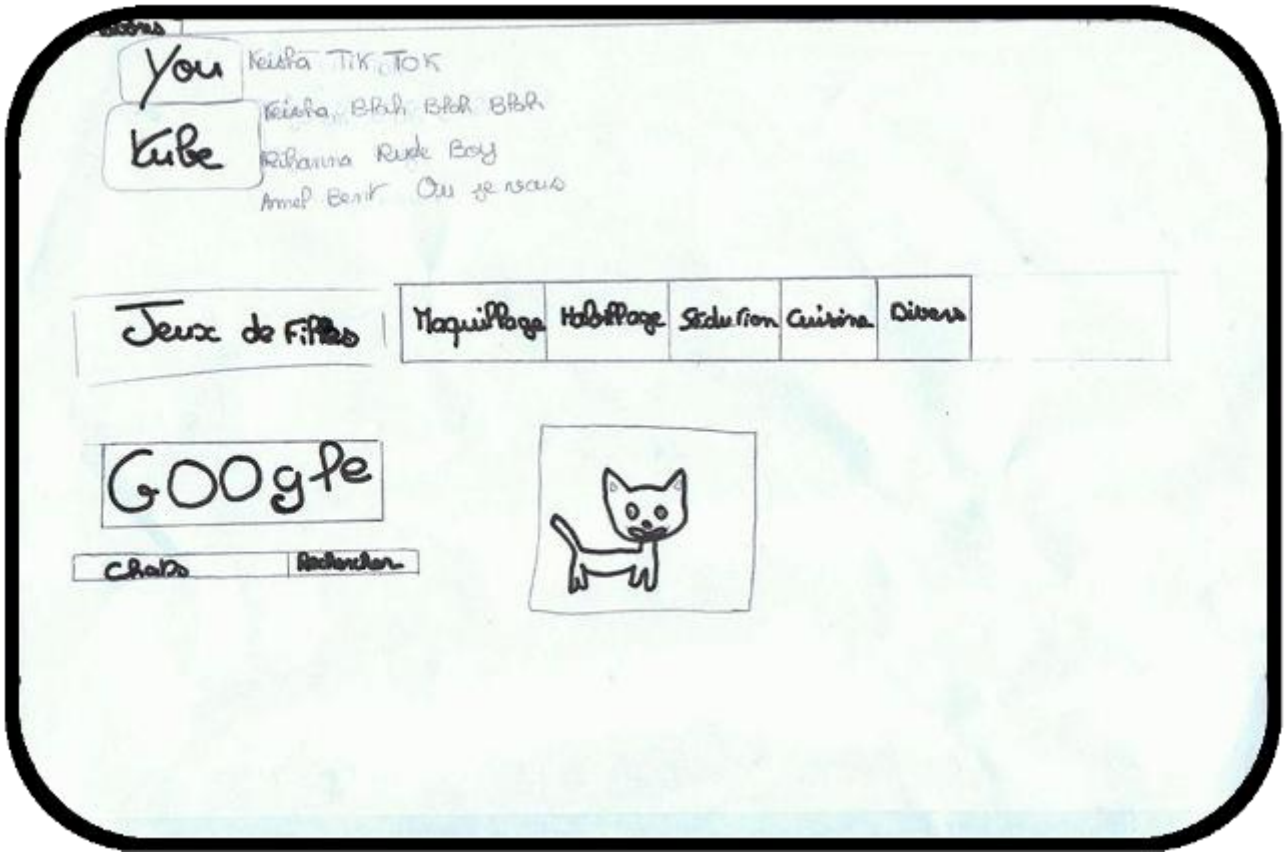
Lucas, garçon, 11 ans



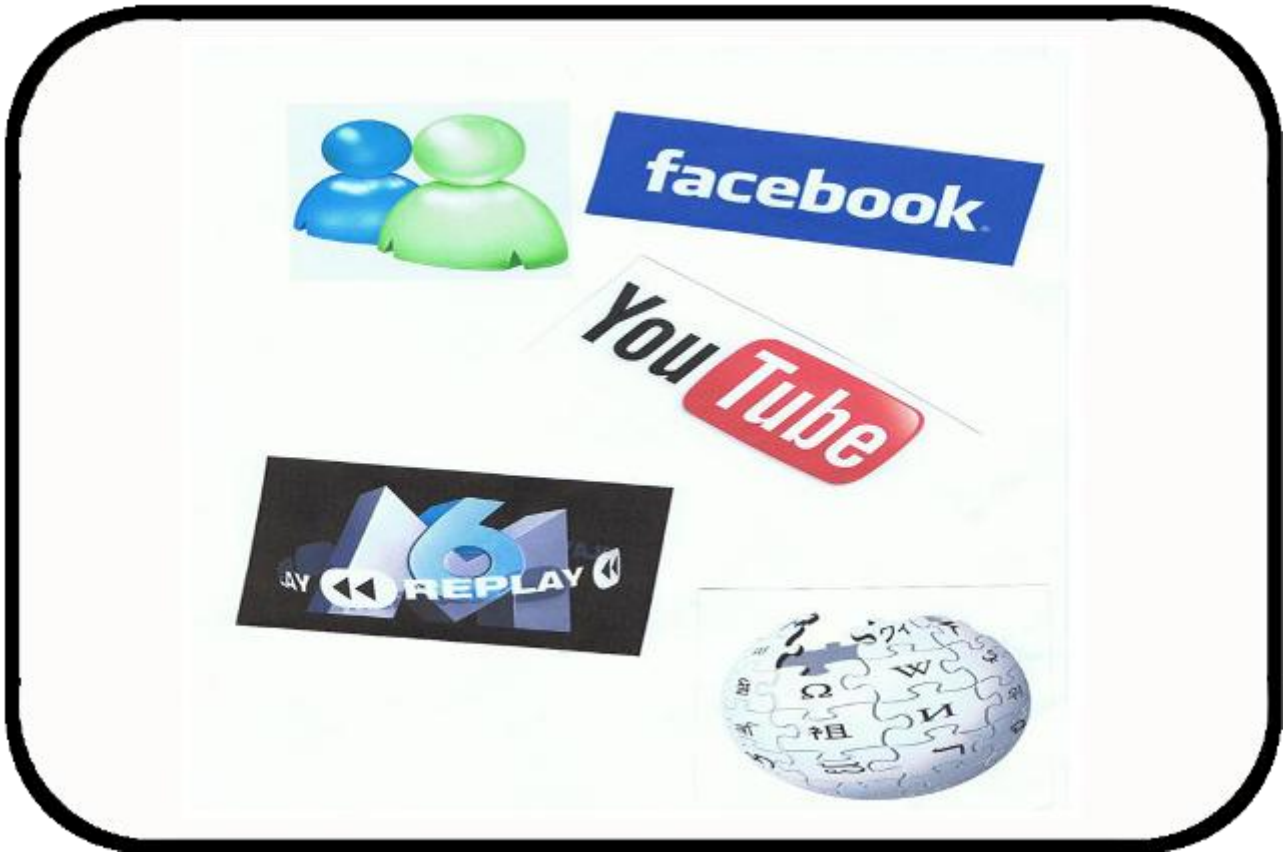
Lucia, fille, 14 ans



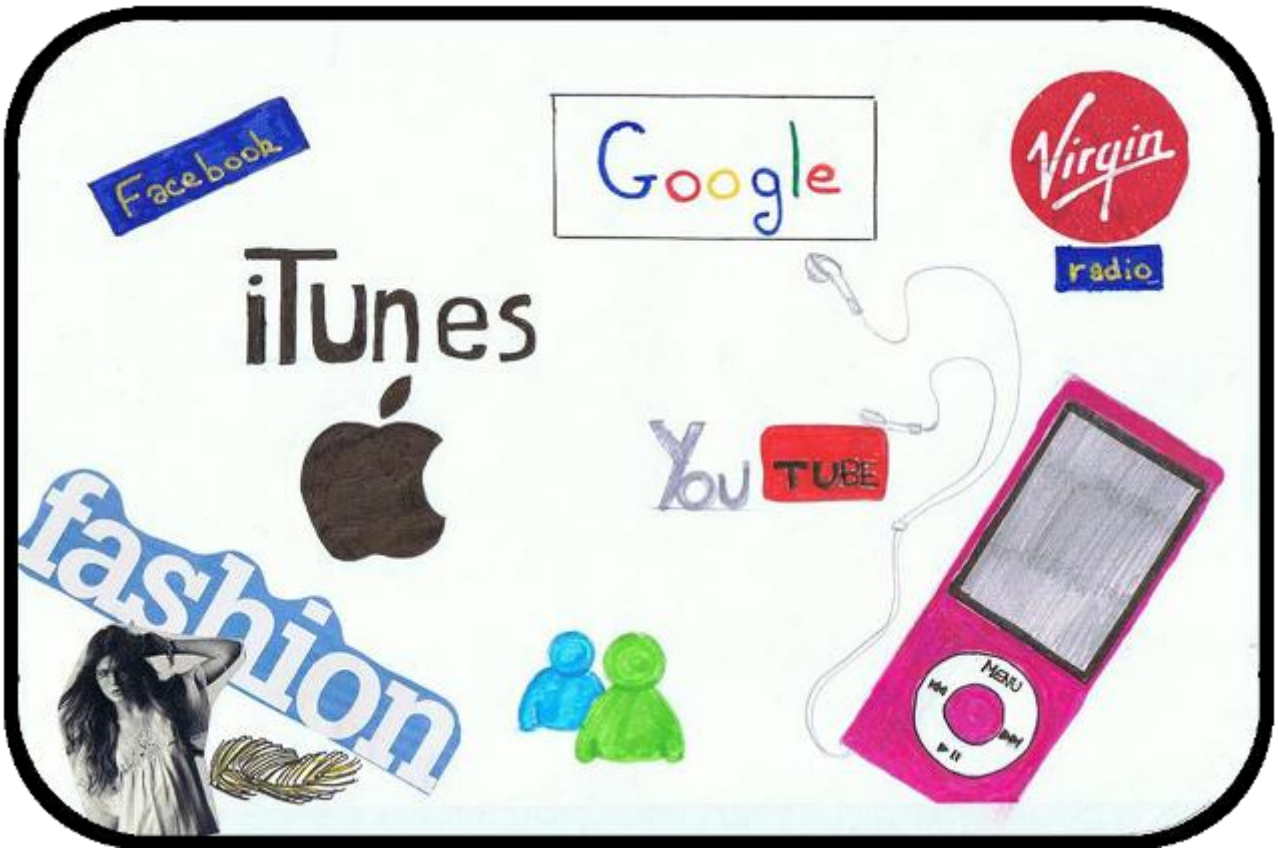
Luna, fille, 11 ans



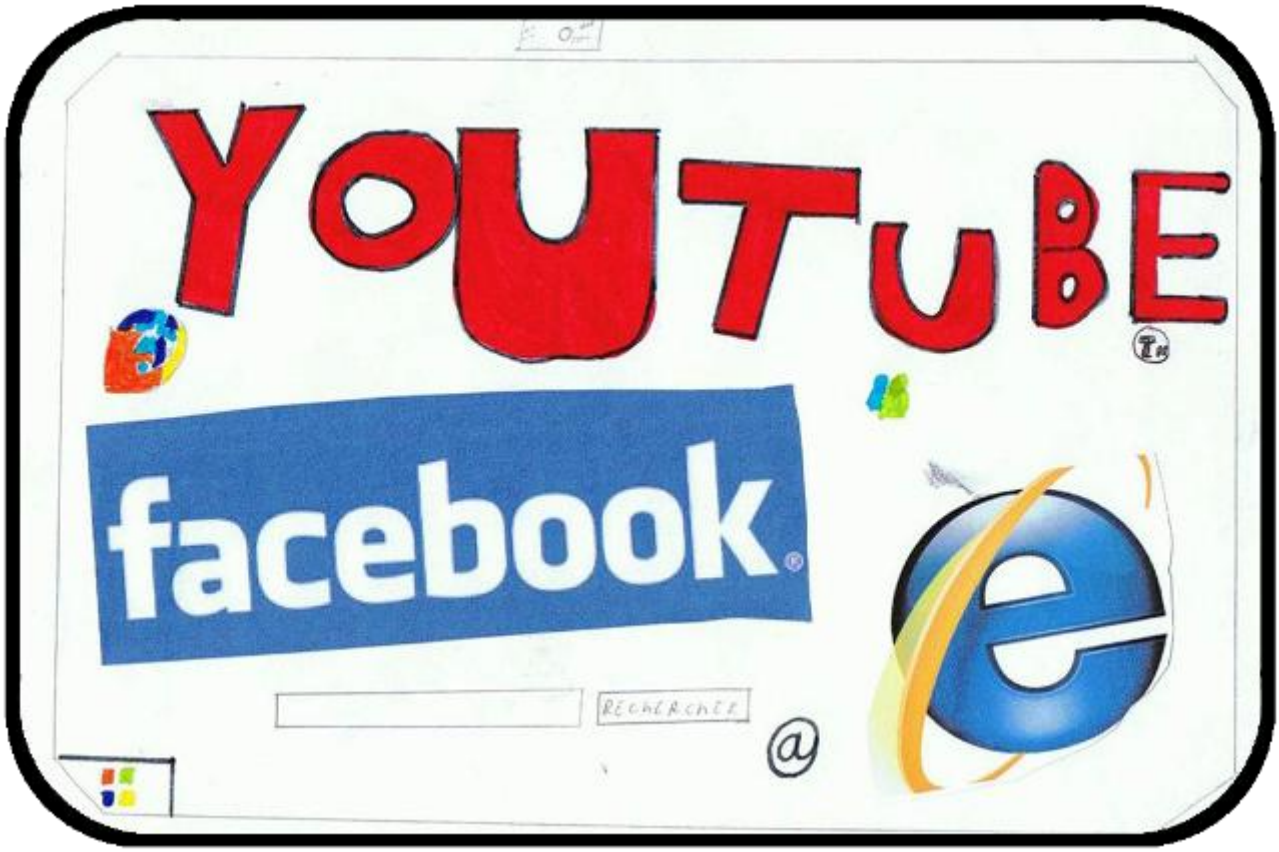
Manon, fille, 12 ans



Marie, fille, 14 ans



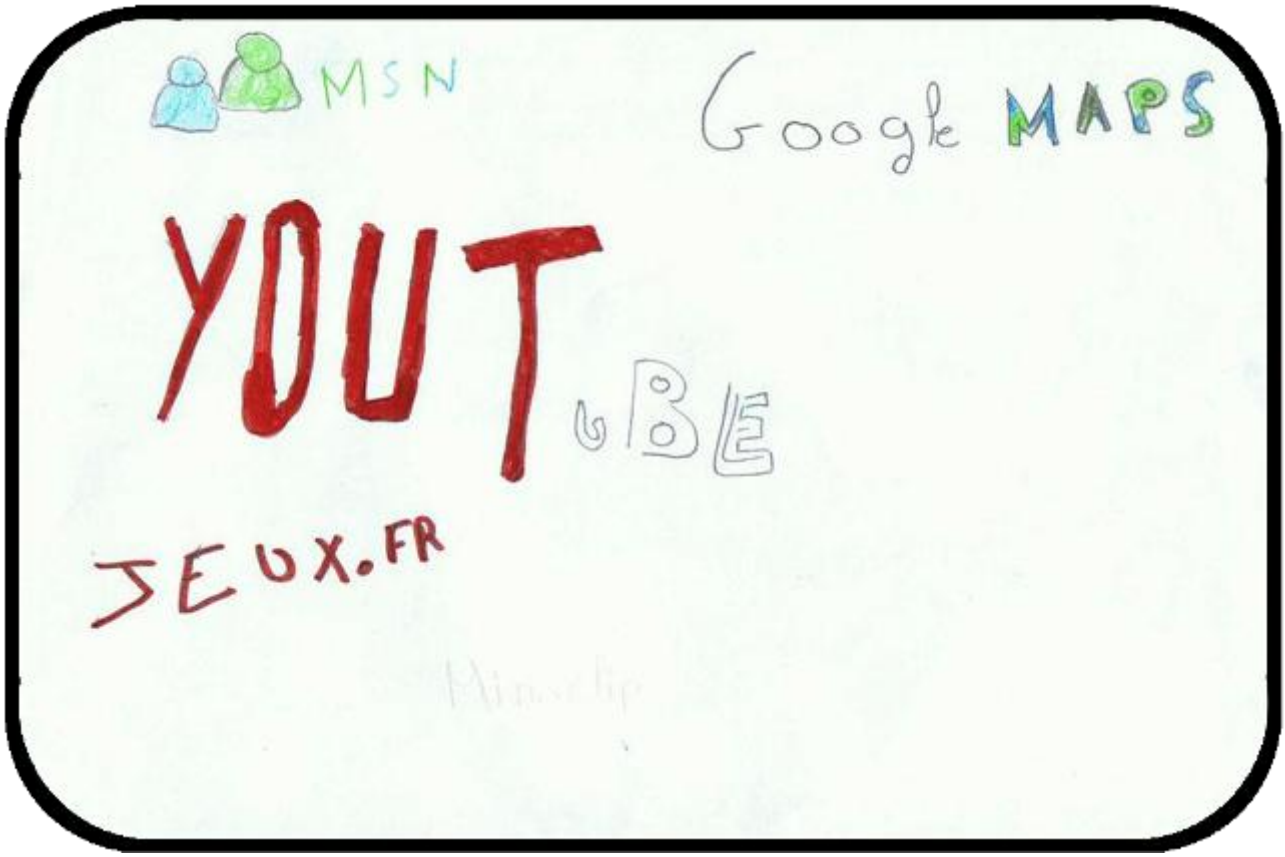
Marine, fille, 15 ans



Marius, garçon, 12 ans



Marlène, fille, 12 ans



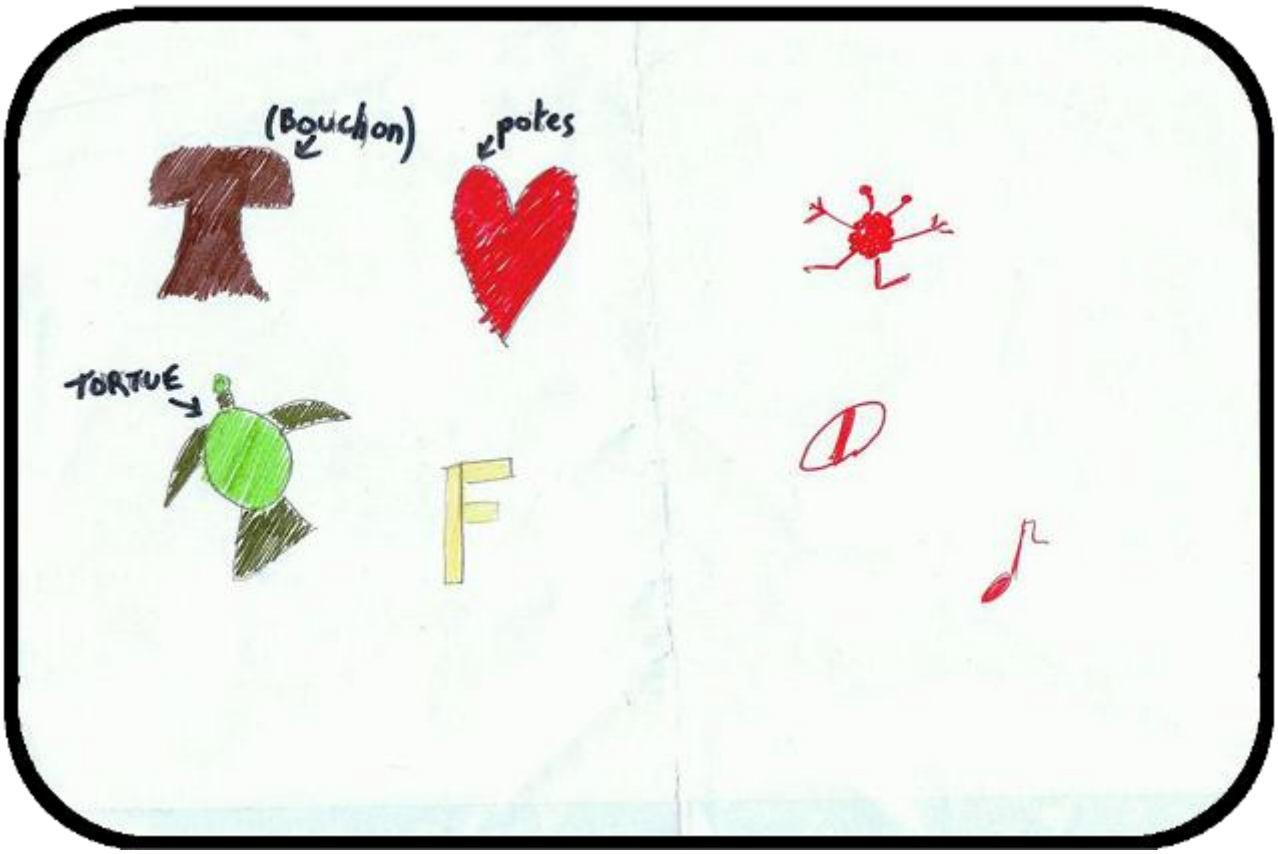
Matéo, garçon, 11 ans



Maud, fille, 11 ans



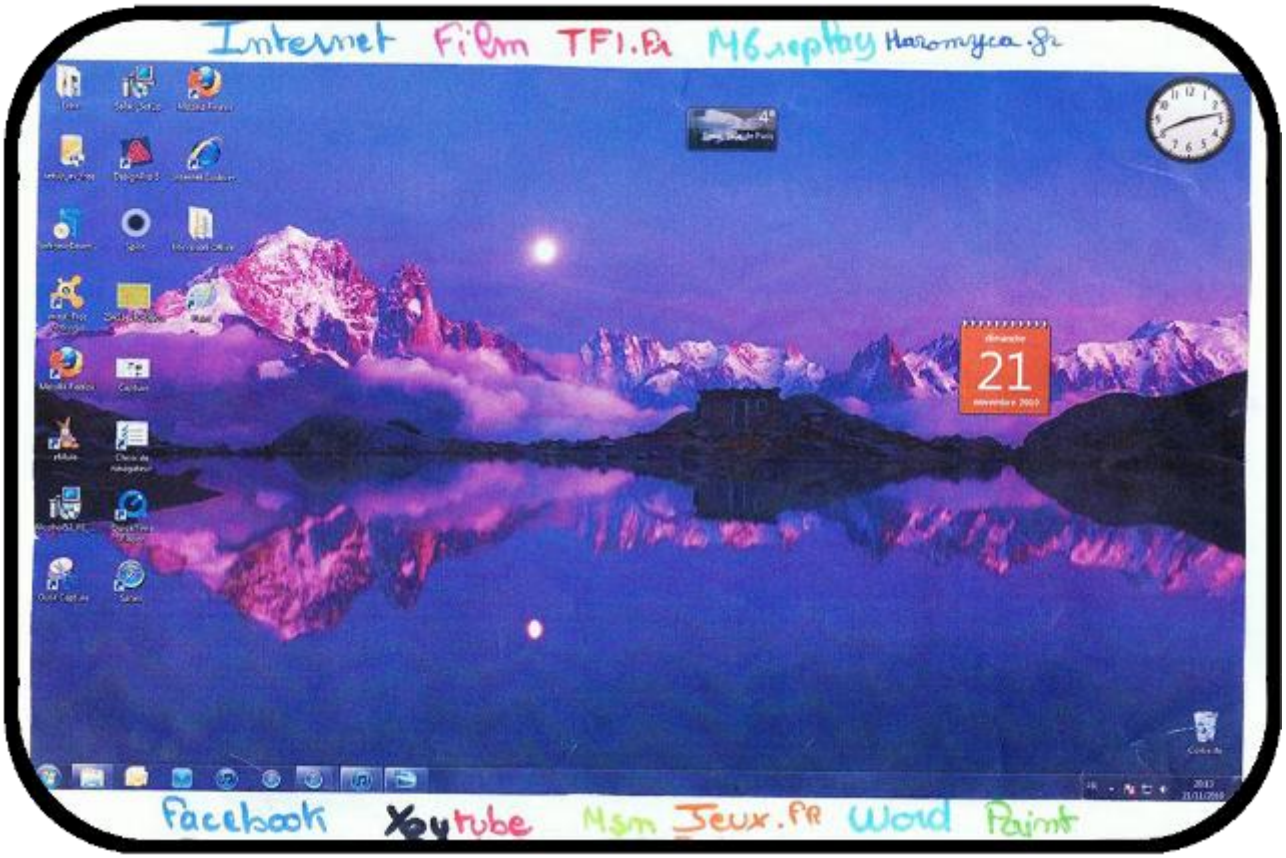
Maud, fille, 13 ans



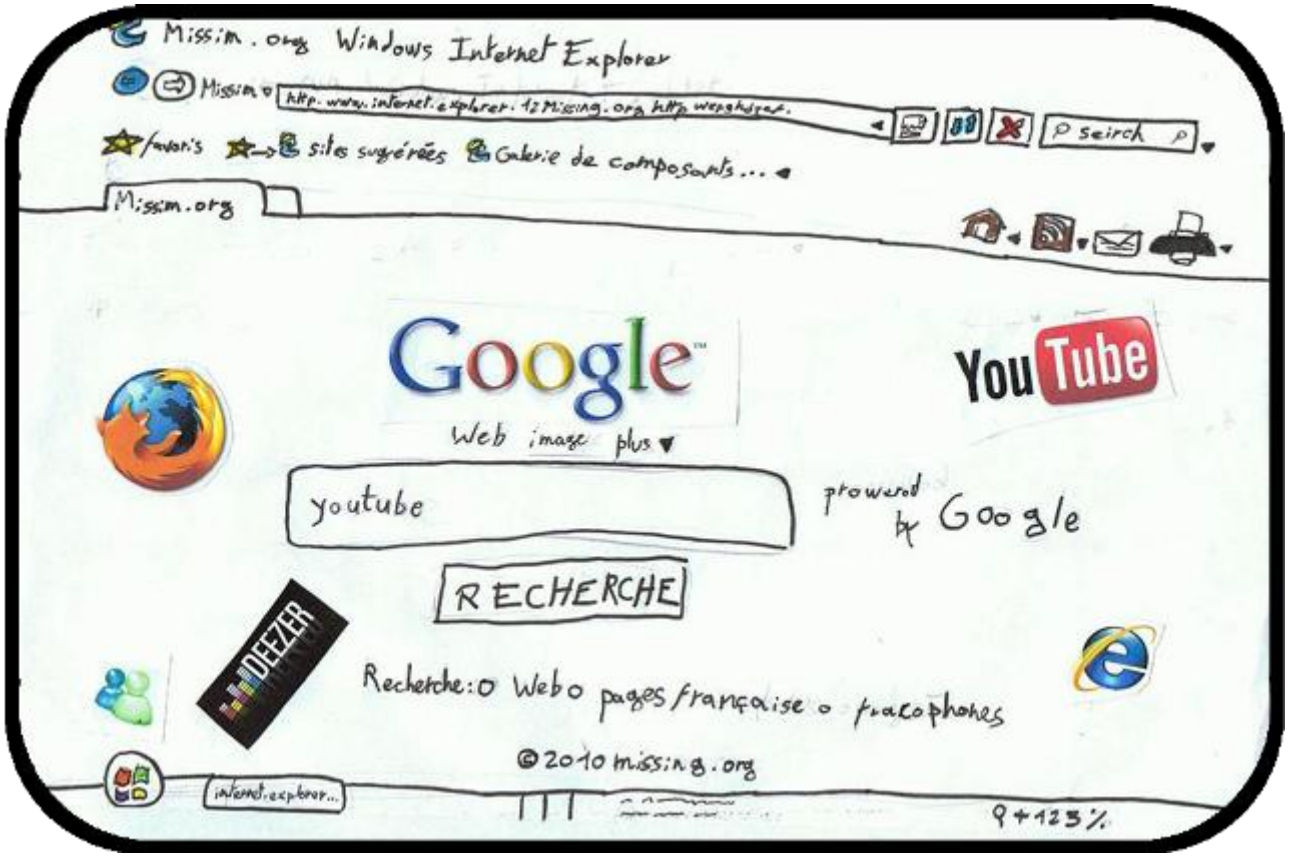
Maxime, garçon, 14 ans



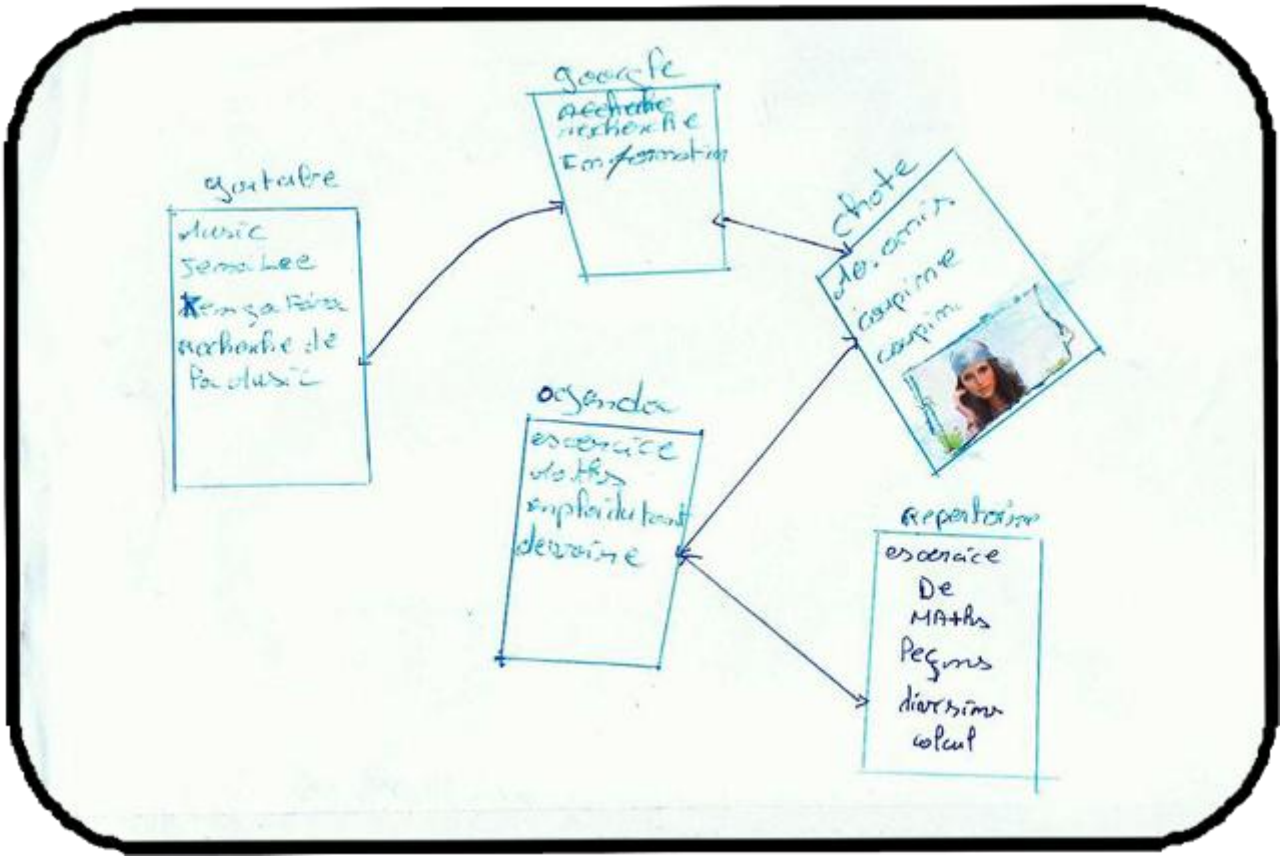
Maylis, fille, 11 ans



Mélanie, fille, 12 ans



Milan, garçon, 12 ans



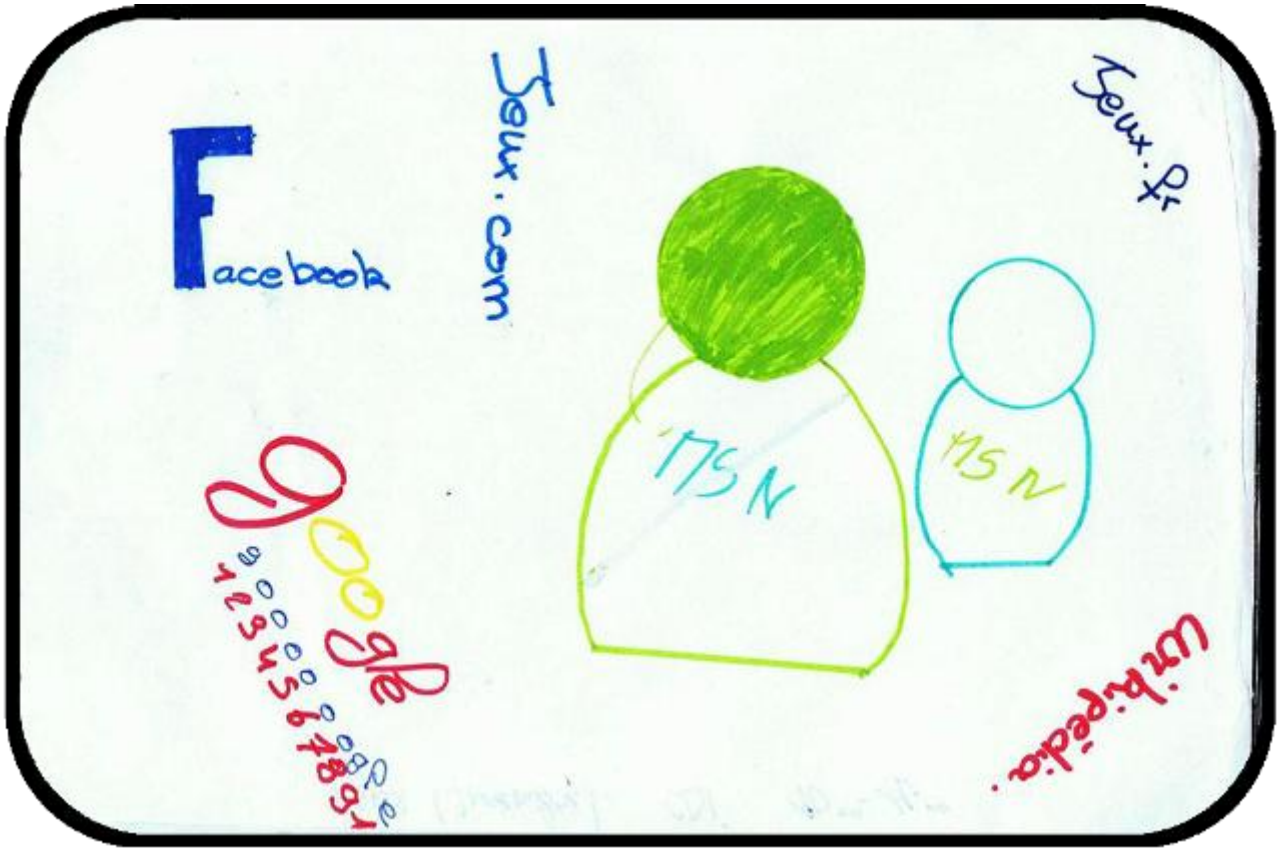
Nadia, fille, 13 ans



Naïchat, fille, 13 ans



Ninon, fille, 13 ans



Océane, fille, 13 ans



Oriane, fille, 13 ans



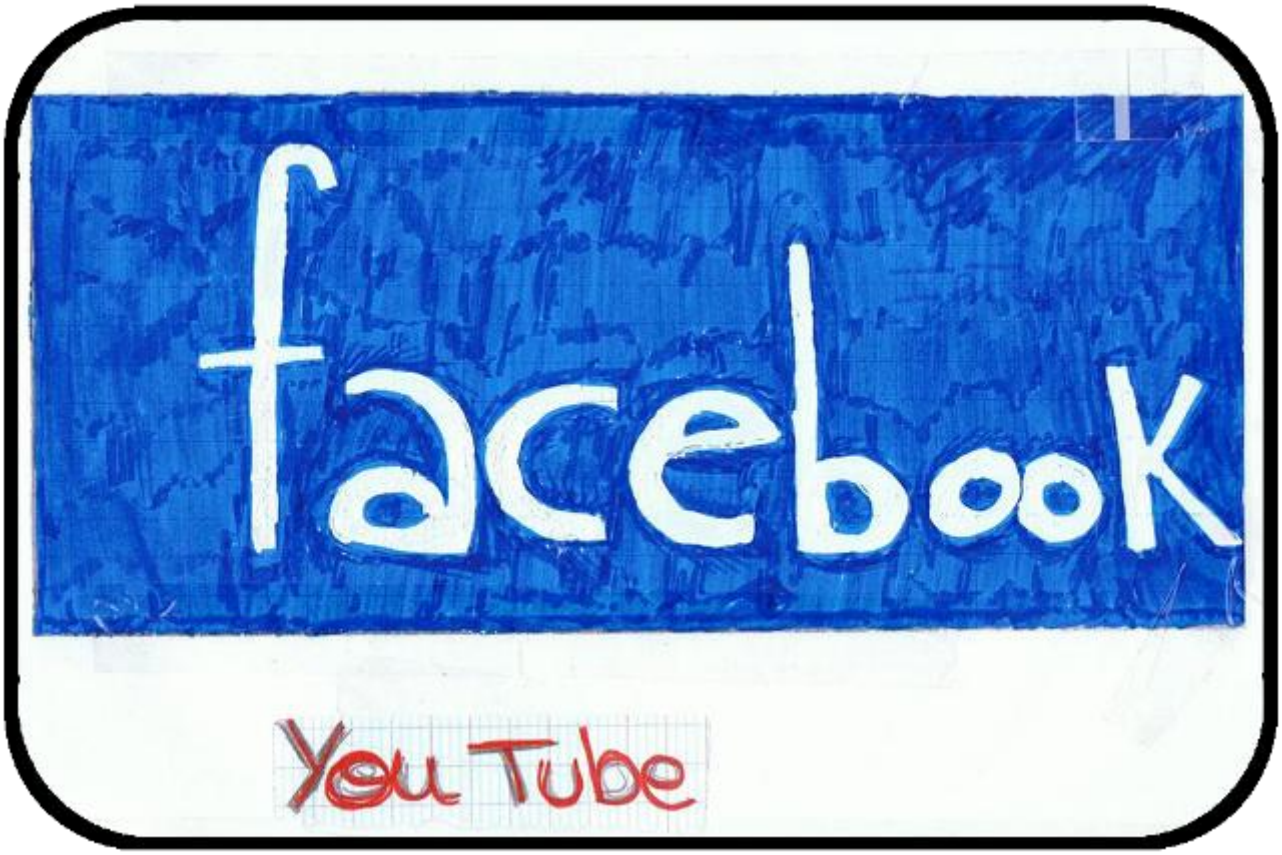
Pablo, garçon, 12 ans



Pablo, garçon, 12 ans



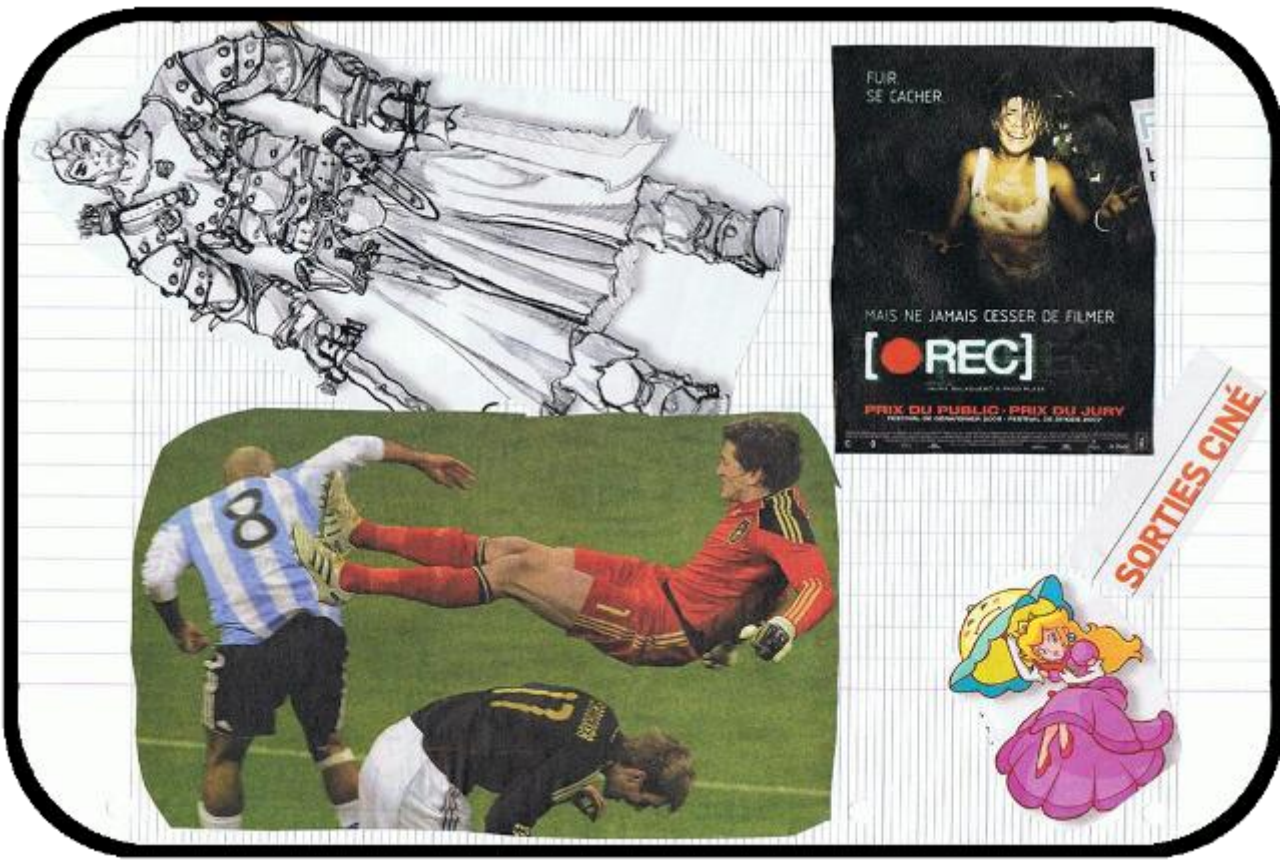
Paul, garçon, 13 ans



Pauline, fille, 13 ans



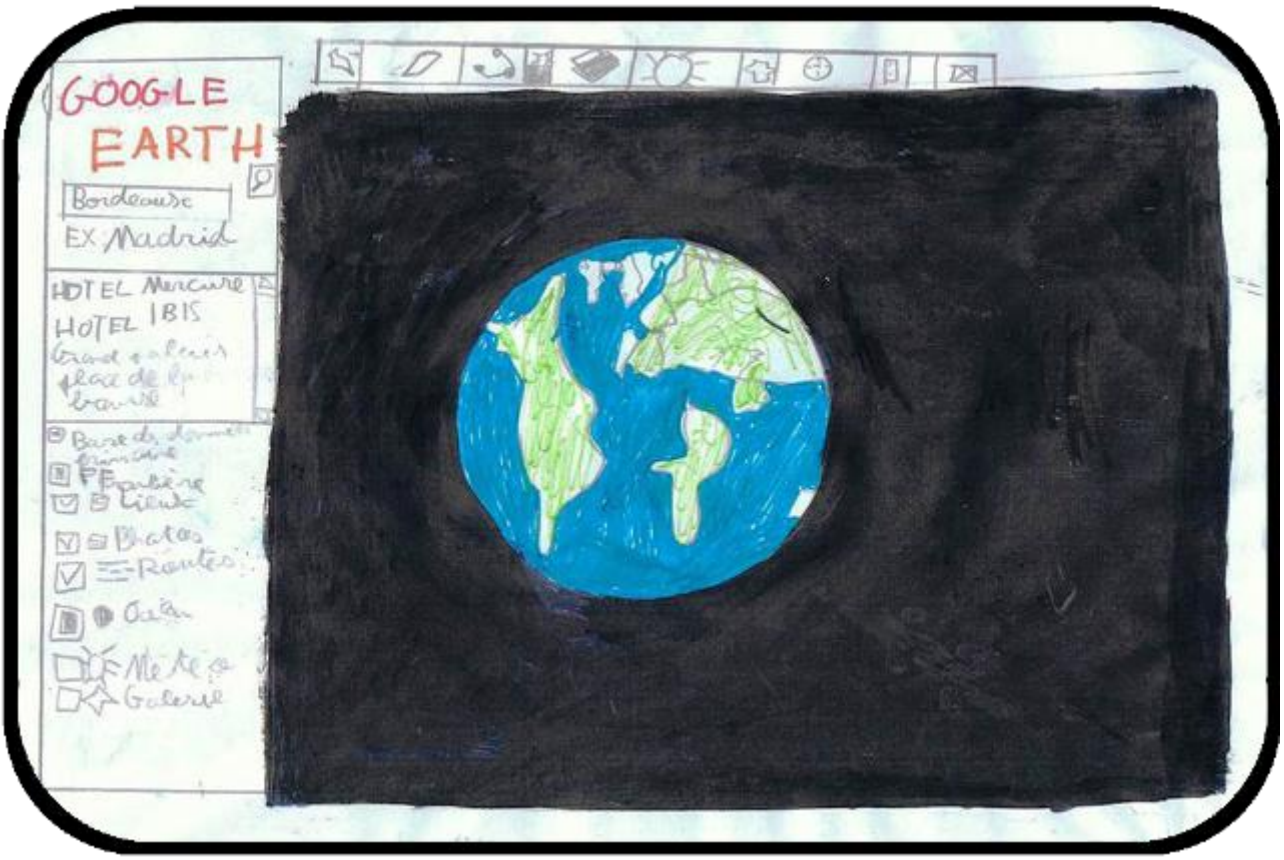
Pénélope, fille, 12 ans



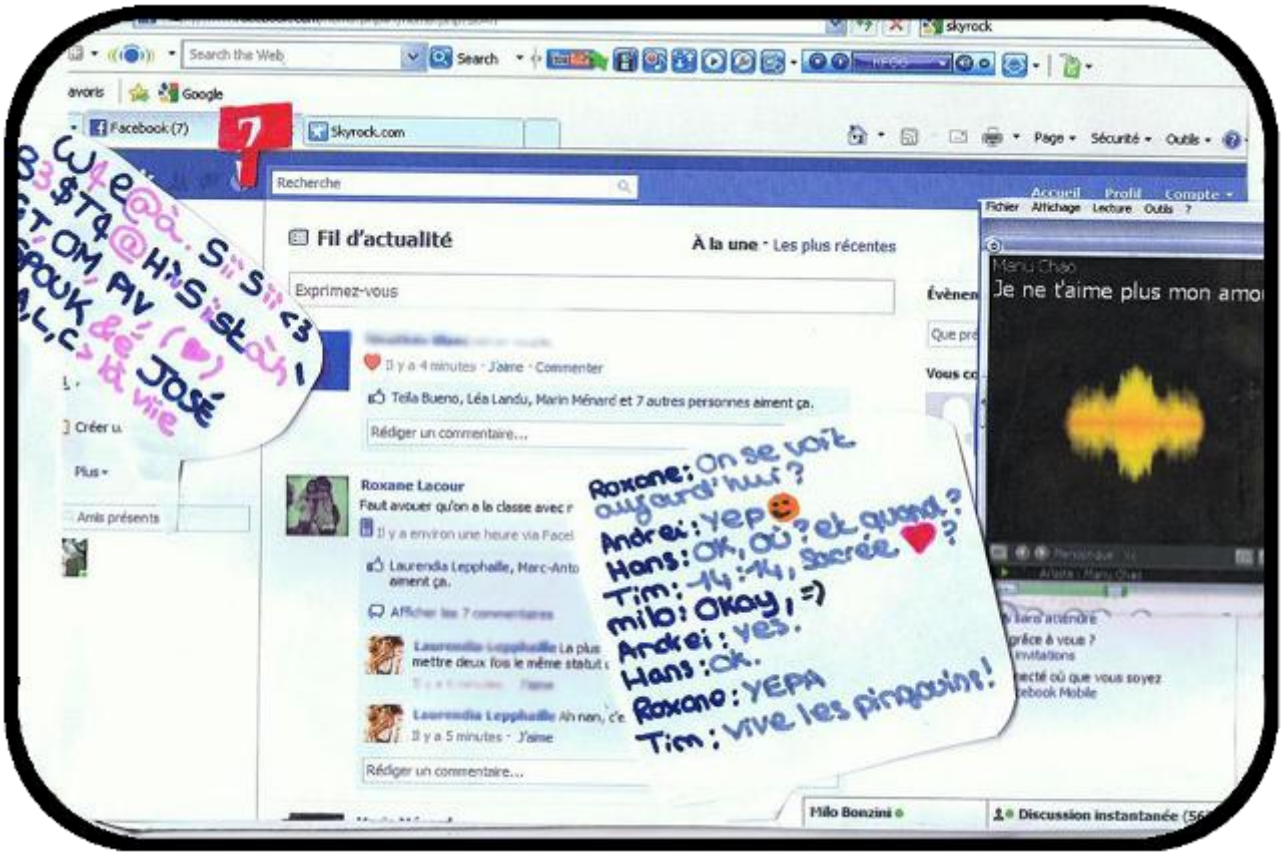
Pierre, garçon, 14 ans



Rachel, fille, 13 ans



Rémy, garçon, 11 ans



Roxane, fille, 13 ans



Rui, garçon, 14 ans



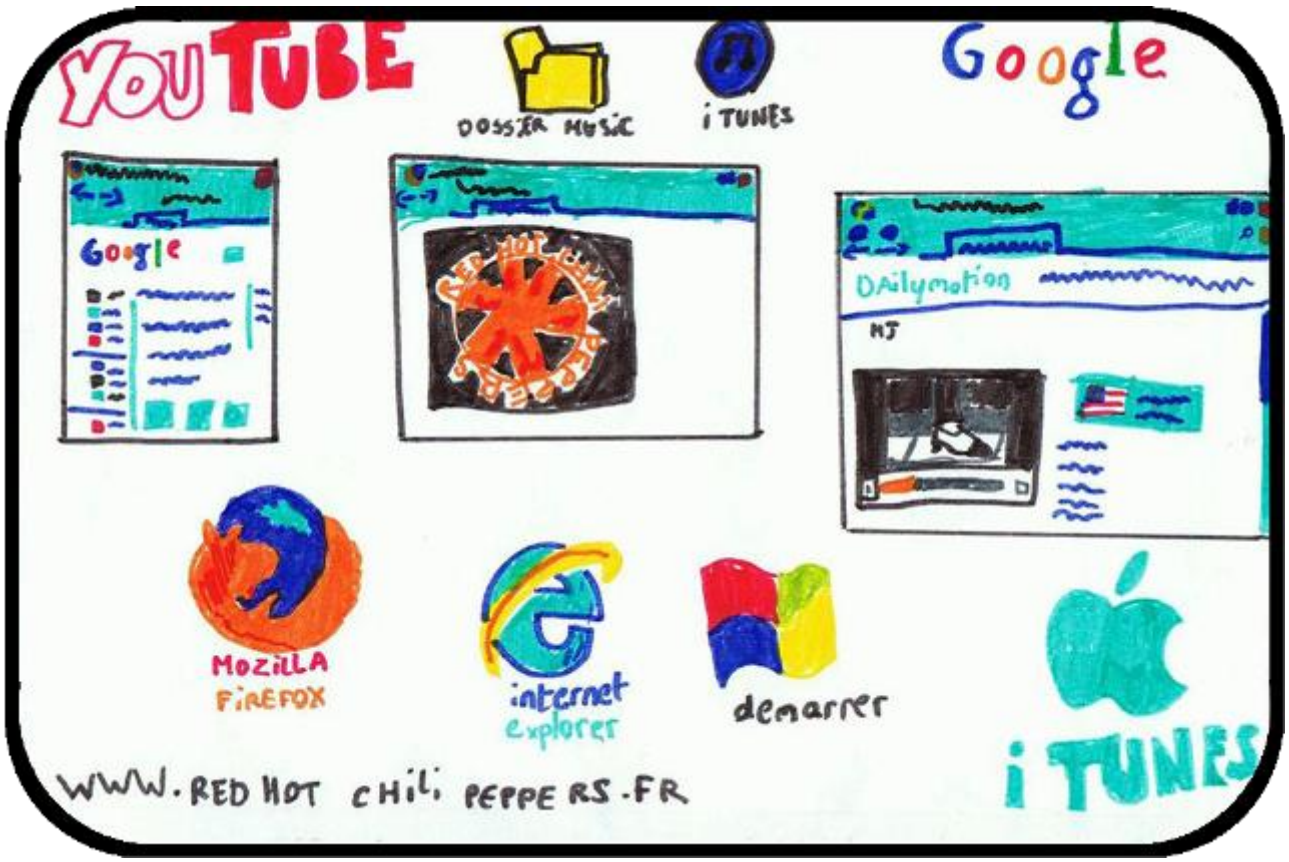
Simon, garçon, 13 ans



Stéphane, garçon, 14 ans



Thomas, garçon, 13 ans



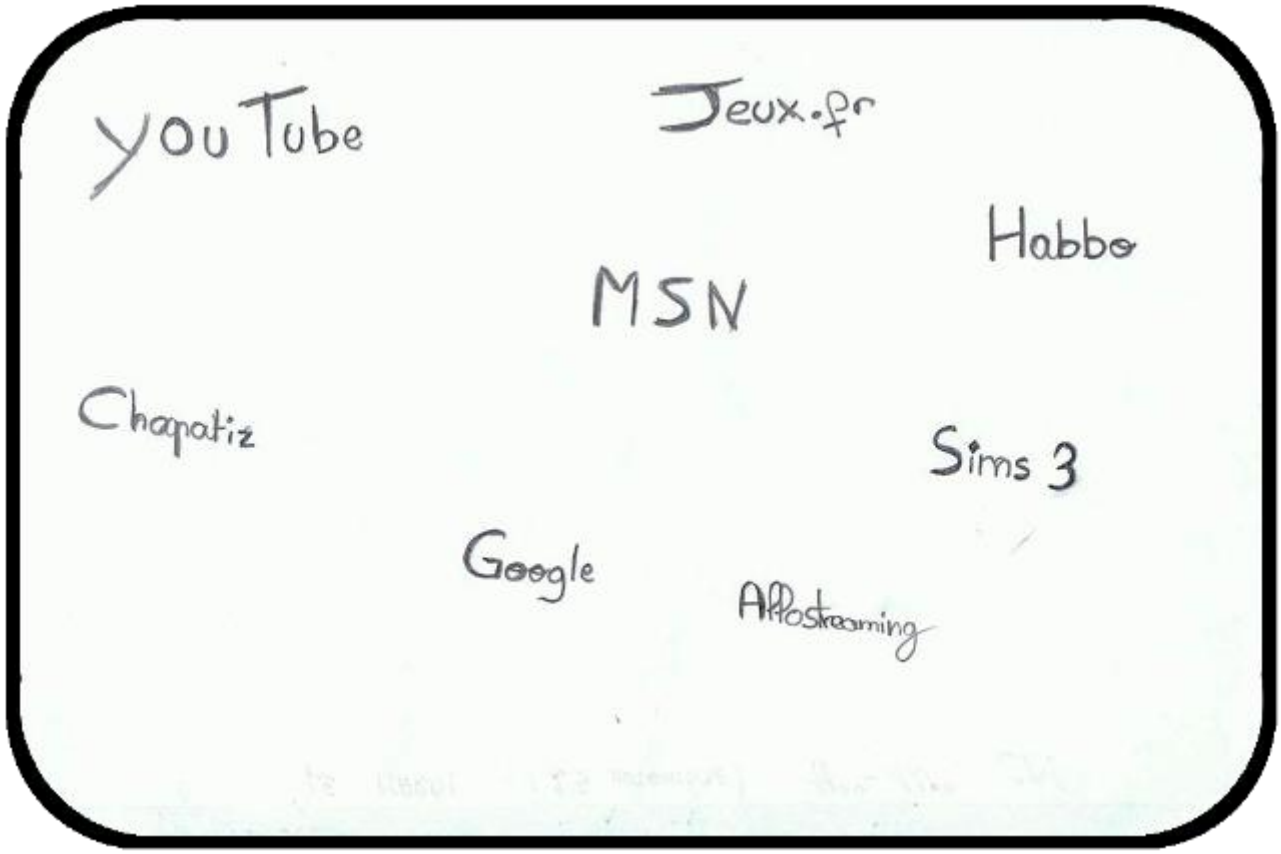
Tom, garçon, 12 ans



Tristan, garçon, 11 ans



Valentine, fille, 14 ans



Valériane, fille, 11 ans



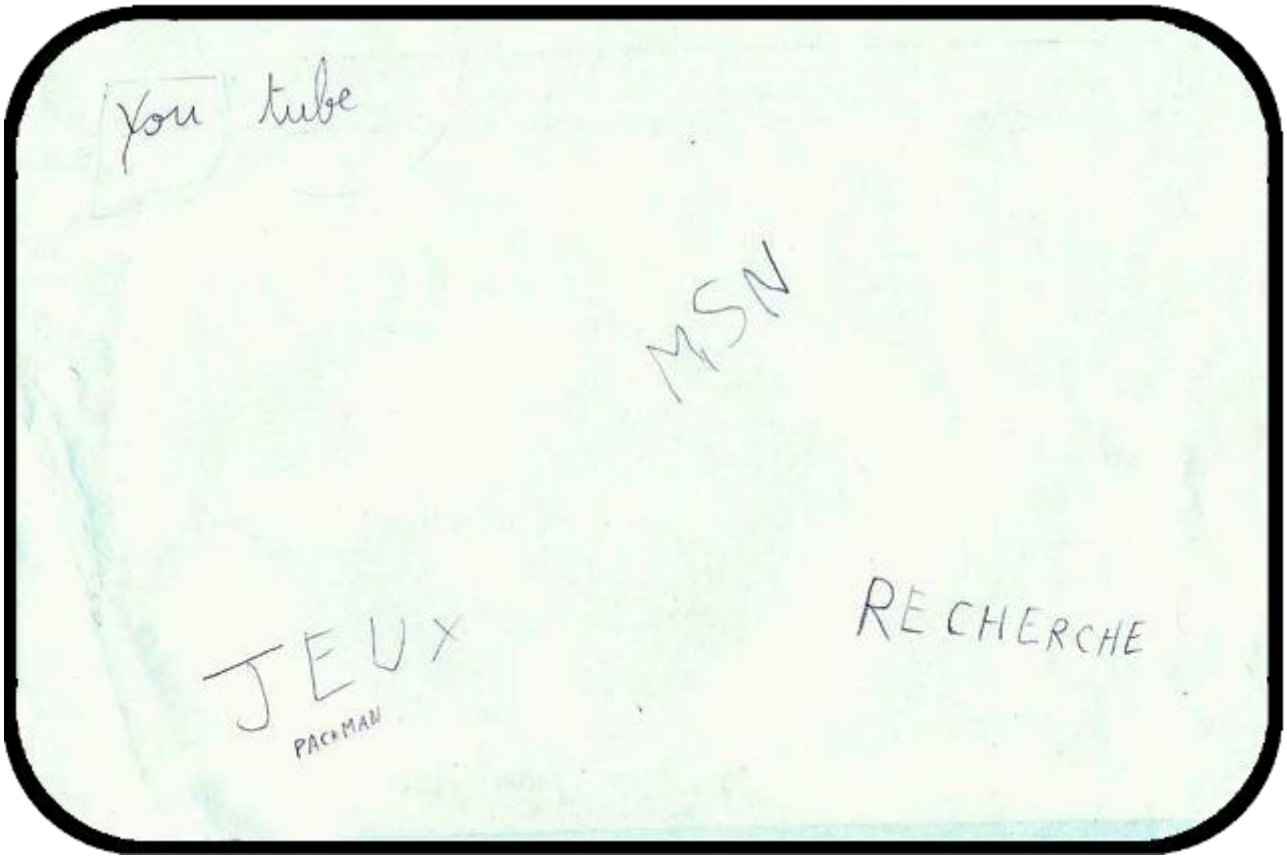
Victor, garçon, 12 ans



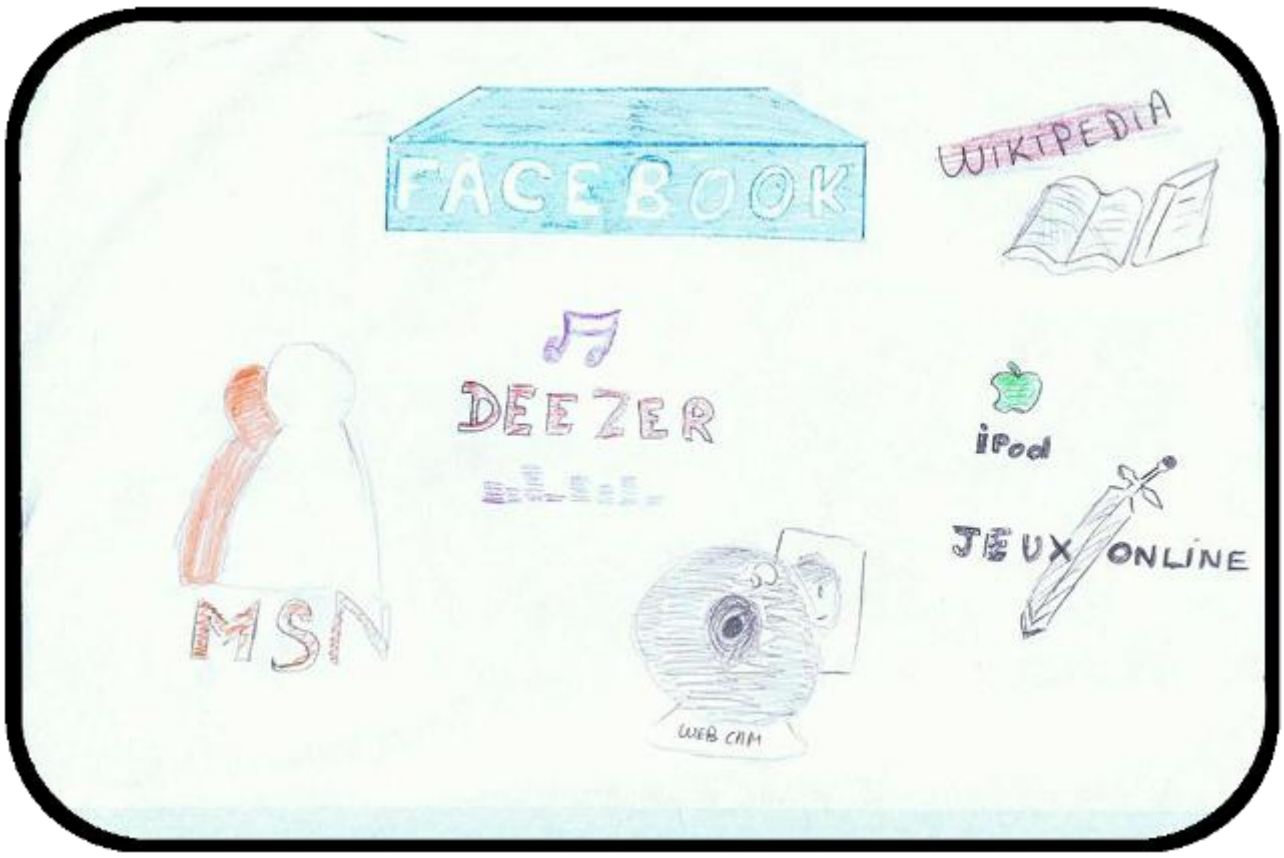
Vincent, garçon, 12 ans



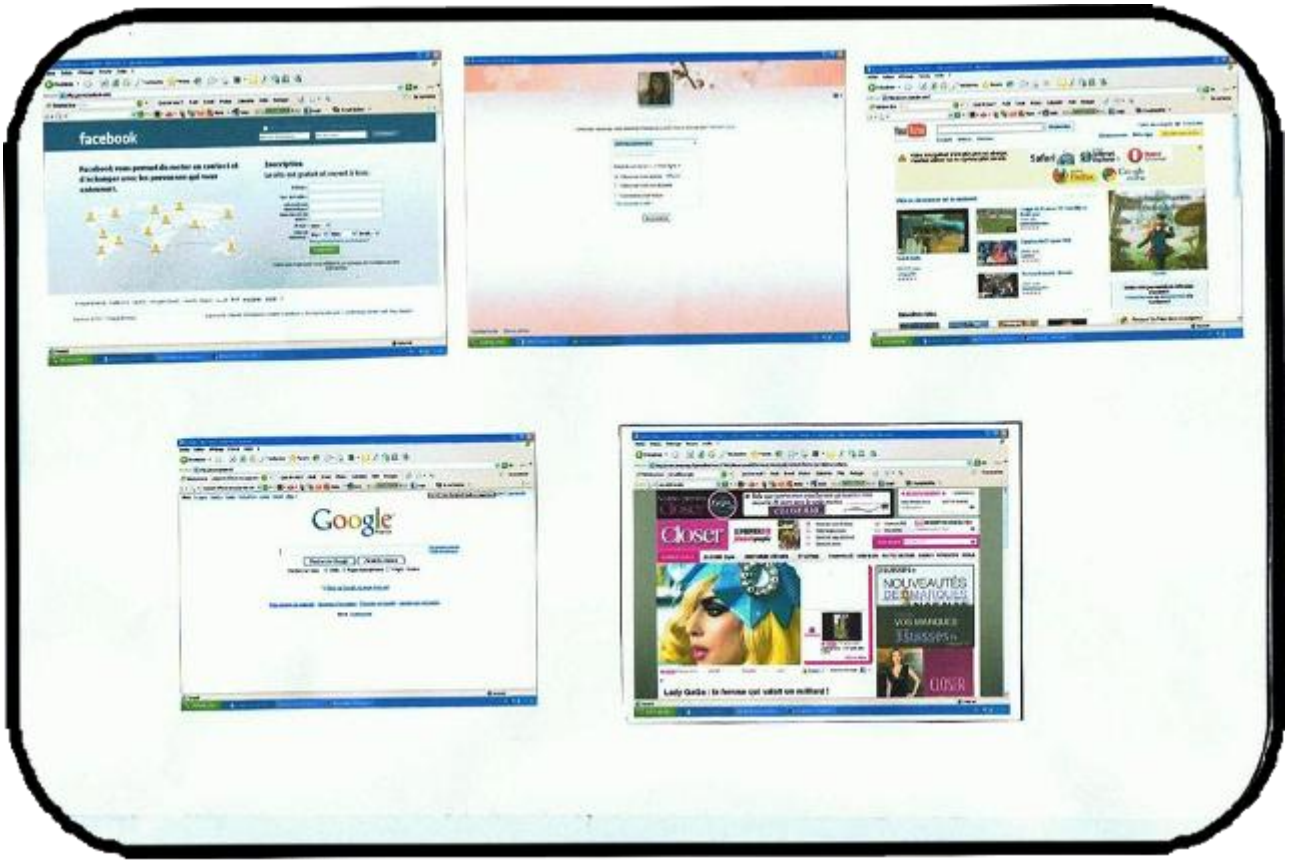
Vincent, garçon, 11 ans



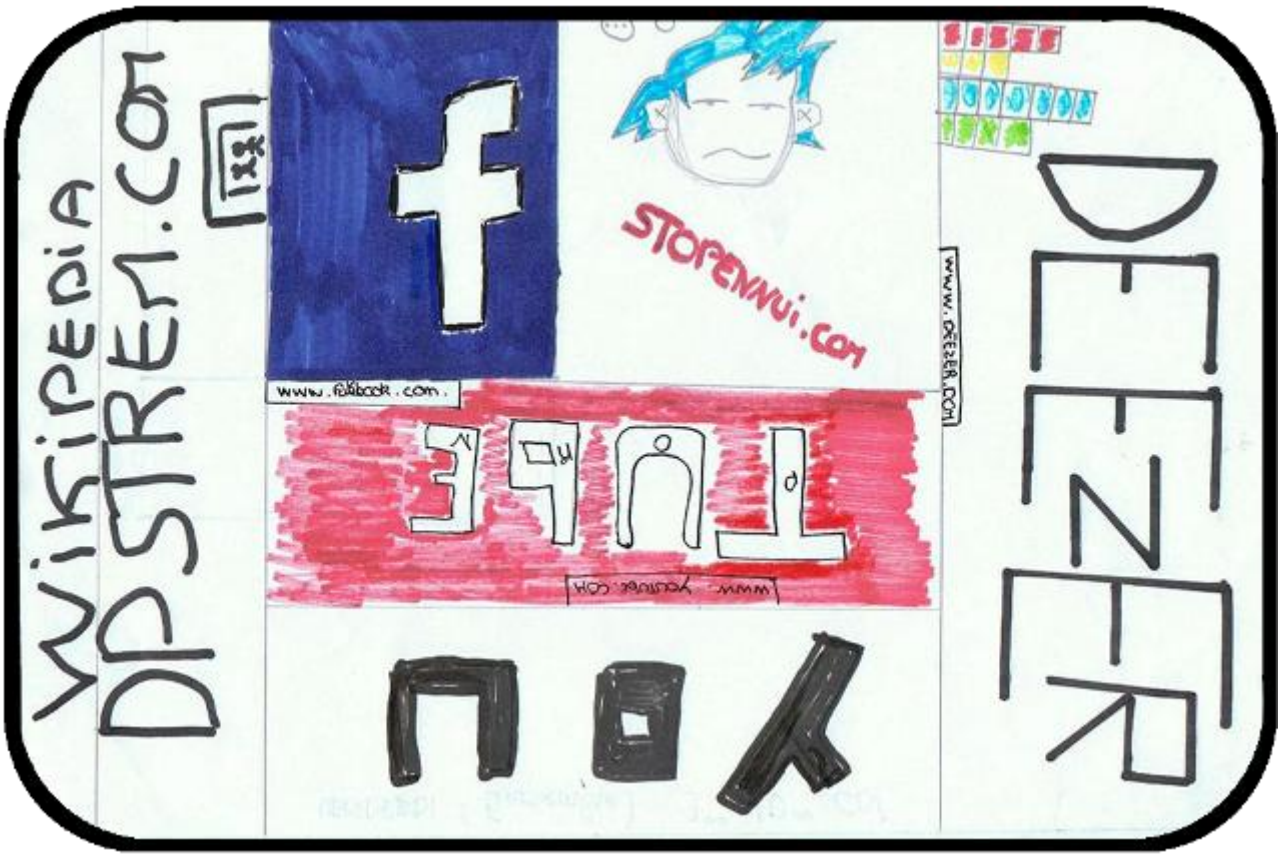
Virgil, garçon, 11 ans



Xavier, garçon, 14 ans



Yasmine, fille, 12 ans



Zakaria, garçon, 14 ans

Internet et les préadolescents : quels usages ?
Approche visuelle et participative

Résumé

Notre thèse évoque les usages d'Internet des préadolescents âgés de 11 à 14 ans, dans toute leur complexité d'une manière anthropologique et ethno-qualitative. D'une part, elle présente une démarche scientifique appliquée et ses principes en se focalisant sur le courant méthodologique des *Visual Methodologies*, et plus particulièrement sur les méthodes visuelles participatives utilisées durant l'étude dans deux collèges publics bordelais. Et d'autre part, elle fournit l'analyse des résultats de cette étude afin de démontrer comment, grâce à la création de collages et de dessins et aux entretiens menés avec la technique « dessin/collage-élicitation », les préadolescents ont pu construire un modèle métaphorique de leur lien avec Internet. Notre thèse contribue à la compréhension des dynamiques sociales, culturelles et identitaires qui se créent à travers les dispositifs en ligne et se manifestent chez le public des préadolescents. Nous examinons la façon dont le public en question, à travers ses interactions numériques, comportements, routines, jeux, construit un espace culturel en ligne et comment, à leur tour, les différentes formes d'activités et d'expression influencent leur monde : leurs relations, leur identité et leur quotidien.

Mots-clés : préadolescents, Internet, usages, culture numérique, anthropologie, méthodes visuelles, approche participative

Internet and preteens: what kind of uses?
Visual and participatory approach

Summary

This thesis discusses preteens' (aged from 11 to 14 years old) uses of the Internet in all their complexities and in anthropological and ethno-qualitative ways. Firstly, it presents a scientific approach and it's principles by focusing on the Visual Methodologies, especially on the participatory visual methods used during the study in two public schools in Bordeaux. Secondly, it provides the analysis of the results of this study to demonstrate how, through the creation of collages and drawings, and interviews with the technical "drawing/collage-elicitation", preteens were able to build a metaphorical model of their relation with the Internet. This thesis contributes to a better understanding of the social and cultural dynamics between the identity created online and the one developed in the preteens' ordinary lives. We examine how this public, through its digital interactions, behaviours, routines, and games, builds a cultural space on the Internet and how the different forms of activities and expressions influence their world: their relationships, their identities and their lives.

Key words : Preteens, Internet, uses, digital culture, anthropology, visual methods, participatory research.