

La culture numérique adolescente

Cédric Fluckiger

► **To cite this version:**

| Cédric Fluckiger. La culture numérique adolescente. Les cahiers de l'Orme, 2010. hal-01613667

HAL Id: hal-01613667

<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613667>

Submitted on 13 Oct 2017

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

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

La culture numérique adolescente

FLUCKIGER Cédric (2010), La culture numérique adolescente, *Les cahiers de l'Orme*, n°3, Millésime 2.10, Les pratiques numériques des jeunes et l'école.

Les enquêtes statistiques montrent que les adolescents sont plus équipés et plus connectés que les adultes, et que les familles avec enfants le sont plus que les familles sans enfants ou les personnes seules¹. Ce sur-équipement indique que la présence des enfants intervient fortement dans les décisions d'acquisition. Nous savons qu'il s'agit d'un processus complexe, dans lequel jouent à la fois le désir des enfants pour des outils ludiques et émancipateurs, mais aussi la volonté des parents de les soutenir dans leur parcours scolaire et social (Le Douarin, 2007).

Il existe également une réelle différence entre les pratiques numériques des jeunes actuels et ceux des générations précédentes (Gire, Pasquier, & Granjon, 2008). Les données quantitatives indiquent chez les adolescents de très fort taux d'usage d'internet, le plus souvent à domicile, pour naviguer sur Internet, utiliser la messagerie instantanée, consulter les blogs ou leur mail, ou encore pour télécharger du contenu multimédia (Eurobarometer, 2006).

Ces données témoignent en réalité deux caractéristiques distinctes des usages numériques des adolescents. La première caractéristique est que les nouvelles technologies jouent un rôle important dans les pratiques culturelles des adolescents, notamment dans l'accès aux produits culturels : l'ordinateur et Internet, permettant de télécharger, ou de visionner un clip vidéo sur YouTube, de récupérer légalement ou non des titres musicaux pour un baladeur MP3, sont nécessaires pour « consommer » la culture jeune.

Mais ces pratiques définissent également une nouvelle forme culturelle adolescente, c'est à dire un ensemble de valeurs, de connaissances et de croyances partagées. La culture numérique adolescente peut se définir comme l'ensemble de ces valeurs, connaissances et croyances, partagée dans les communautés « jeunes », et qui demeurent assez incompréhensibles aux adultes. La culture numérique adolescente constitue donc le fond commun de connaissances sociales nécessaire aux communications et interactions dans l'univers numérique, depuis la capacité à décrypter ou s'exprimer en langage SMS, jusqu'à la capacité de savoir s'il faut ou non répondre à tel article sur le blog d'un ami, s'il est préférable d'exprimer une opinion ou donner une information sur un blog, par messagerie instantanée ou par téléphone.

Cette culture numérique adolescente peut sembler « aller de soi » tant les adolescents semblent jongler aisément avec les dispositifs techniques. Pourtant, l'entrée dans le monde adolescent n'est pas sans poser problème. Des sociologues comme (De Singly, 2006) ont étudié les étapes et détours du processus d'individualisation qui caractérise le passage à l'adolescence. De la même manière, l'usage des outils de communication numériques tout à la fois permettent et révèlent ces évolutions. Nous allons, dans ce texte, nous arrêter plus particulièrement sur 4 points. Tout d'abord, nous allons montrer que l'usage des outils numériques ne suit nullement une croissance continue, mais épouse au contraire les besoins variables de communication des adolescents. Nous allons examiner ensuite la manière dont

¹ Ce texte reprend en partie des analyses déjà publiées à diverses reprises, notamment dans (Fluckiger, 2009; Fluckiger & Lelong, 2008). Il s'appuie à la fois sur nos travaux de thèse (Fluckiger, 2007) et des travaux récents sur la question.

les usages adolescents des outils de communication sur Internet reconfigurent l'identité adolescente, c'est à dire la manière même de se définir en tant qu'adolescent et individu. Dans un troisième temps, nous allons revenir sur la question des inégalités dans les usages et nous interroger sur les formes de transmission ou de reproduction qui peuvent avoir lieu dans des familles de milieux sociaux hétérogènes, malgré un mode d'appropriation essentiellement horizontal, par les réseaux de pairs. Enfin, nous aborderons la question des compétences techniques ou relationnelles, développées par les jeunes dans leurs usages. La conclusion sera l'occasion d'esquisser quelques pistes de réflexions sur la prise en charge scolaire de cette culture adolescente ordinaire.

L'évolution des usages avec l'âge

L'avancée en âge se traduit par une évolution de l'intensité des usages, de leur fréquence, mais également du type d'usage. La progression des usages avec l'autonomisation et l'individualisation est une évidence qu'il pourrait sembler inutile de questionner : l'autonomisation des usages des enfants les conduit à utiliser Internet de plus en plus. Le passage de l'enfance à l'adolescence est en effet marqué par une volonté d'émancipation vis-à-vis des parents, de leurs goûts culturels et de leur vie sociale (De Singly, 2006). Les technologies de communication prennent une importance nouvelle : acquisition du premier mobile, mise en place d'une communication plus textuelle (SMS, *chat*, IM), premiers usages des contenus en ligne et des blogs. Les recherches montrent combien les technologies de communication sont constitutives des cultures juvéniles : en posséder, savoir les utiliser et en maîtriser les codes sont des marqueurs essentiels de l'intégration dans les mondes sociaux des jeunes. Cependant, certains phénomènes semblent ne pas s'inscrire dans ce schéma.

L'étude du nombre d'utilisateurs d'Internet par tranche d'âge indique que son adoption n'est pas linéaire : nous avons souligné plus haut qu'elle était plus rapide chez les jeunes utilisateurs. Mais les données font également apparaître une diminution de l'usage d'Internet à la fin de l'adolescence. Cette diminution semble attestée dans différentes enquêtes, et suivant différents protocoles. L'enquête UK Children Go On Line (Livingstone & Bober, 2003) indiquait que les adolescents de 18-19 ans étaient moins nombreux à être des utilisateurs quotidiens d'Internet : les utilisateurs quotidiens étaient 45% de 12 à 15 ans, ils étaient 57% de 16 à 17 ans, mais ils n'étaient plus que 41% entre 18 et 19 ans. L'enquête de (Martin, 2008) confirme cette diminution de l'usage déclaré d'Internet depuis le domicile :

	Utilisation d'Internet depuis son domicile presque tous les jours
12-14 ans	69 %
15-17 ans	80 %
18-22 ans	76 %

Figure 2. Utilisation de l'ordinateur et de la connexion à Internet. Source : (Martin, 2008).

Cette étude permet en outre de comparer les usages déclarés avec les usages mesurés par une sonde placée sur l'ordinateur familial, qui indique également une diminution des usages de l'ordinateur et d'Internet :

	12-14 ans	15-17 ans	18-22 ans
Nombre moyen de jours d'utilisation du PC par mois (base 100 à 12-14 ans)	100	125	111
Nombre moyen de jours d'utilisation d'Internet par mois (idem)	100	140	123
Nombre moyen de jours d'utilisation de la messagerie instantanée (IM) par mois (idem)	100	159	122

Figure 3 : utilisation de l'ordinateur et de quelques outils selon une sonde. Une base 100 est utilisée en raison de la présence éventuelle d'un autre ordinateur au domicile, non équipé d'une sonde. Source : Martin (2008).

La progression des usages ne procède nullement d'une accumulation d'expériences et de savoir-faire, les usages s'ajoutant les uns aux autres au fur et à mesure que les enfants maîtrisent les outils informatiques. Certains outils sont abandonnés ou changent de statut au cours de l'évolution. L'explication de ces évolutions est à rechercher dans ce que la sociologie de la jeunesse nous apprend des différentes étapes du processus d'individualisation.

François (De Singly, 2006) montre qu'au début du collège, les enfants ne souhaitent pas encore affirmer une originalité *individuelle* (ce qui viendra avec l'adolescence). L'enjeu est plutôt de marquer une identité *générationnelle* bien distincte de l'appartenance familiale. L'enfant veut être reconnu comme un "jeune", avec tous ses attributs spécifiques : d'où de forts investissements dans la construction de relations avec d'autres personnes du même âge, et dans l'appropriation des codes vestimentaires, langagiers et médiatiques propres aux cultures juvéniles.

Céline Metton a ainsi étudié les usages juvéniles du *chat*, qui permet de poursuivre chez soi les interactions commencées dans la cour de récréation, et sur un mode assez proche : les échanges sont rapides et publics (car lisibles par les autres participants). Le *chat* nécessite l'apprentissage de conventions interactionnelles particulières, donnant un sentiment d'appartenance au monde juvénile : « *Au début, le langage "chat", c'est un peu difficile à maîtriser, tu te sens un peu perdue. Mais dès que tu commences à maîtriser, alors là c'est génial parce que ça montre la complicité qu'on a... Ça fait encore plus "On est pareil... On est tous ensemble..."* » (Sarah, 14 ans, extrait de (Metton, 2004)). Le *chat* est aussi un moyen pour comprendre l'autre sexe, de même que les adolescents et les adultes. Ce moment de la vie est marqué par des modifications corporelles, et par l'importance de l'apprentissage de la grammaire amoureuse. Dans ces discussions en ligne, les travestissements identitaires sont fréquents : se faire passer pour une personne de l'autre sexe, ou un individu plus âgé, permet d'explorer les coulisses des mondes sociaux et culturels que l'on souhaite intégrer.

Or les études quantitatives indiquent une diminution de l'usage du *chat* au profit de la messagerie instantanée. Ainsi, (Pasquier, 2005) montre la diminution de l'usage du *chat* après 18 ans :

	15-17	18 ans et plus
Jamais	38%	52%
Parfois	30%	22%

Souvent	20%	16%
---------	-----	-----

Figure 4. Usage du chat en fonction de l'âge (Pasquier, 2005)

Pour le jeune, l'avancée vers l'adolescence se traduit par une sociabilité plus élective et affinitaire (Bidart, 1997). Elle est ancrée dans des pratiques culturelles et médiatiques plus spécifiques, qui singularisent sa bande de copains vis-à-vis des autres groupes. Le *chat*, jugé propre aux "petits", est alors délaissé pour la messagerie instantanée. Cet outil permet de communiquer avec des groupes de pairs séparés, plus restreints, moins liés à la cour de récréation. Comme l'explique Sabine : *"j'ai trois groupes d'amis mais ils ne se connaissent pas, et ils en ont rien à faire les uns des autres. Alors les gens avec qui je parle sur internet, c'est les gens avec qui je reste pas au collège"* (extrait de (Metton, 2004)). Ces échanges portent surtout sur les activités réalisées ensemble (fêtes, sorties...) et sur les préférences médiatiques partagées (musiques, films, magazines, stars, etc...). Ainsi, il y aurait un âge de la vie auquel les enfants cherchent surtout à accroître leur capital relationnel, à communiquer avec le maximum de personnes, puis un âge auquel ils cherchent avant tout à consolider leur inscription dans la bande d'amis. Cet intérêt croissant pour l'entretien des liens avec les amis proches est illustré par les données de (Martin, 2008) qui montrent une diminution importante de l'habitude de dialoguer avec des amis moins proches :

	Utilise la messagerie instantanée (IM) plusieurs fois par semaine	Nombre de contacts réguliers	A l'habitude de communiquer par IM avec ses très bons amis	A l'habitude de communiquer par IM avec ses amis moins proches
12-14 ans	56 %	15	40 %	27 %
15-17 ans	70 %	22	75 %	61 %
18-22 ans	65 %	12	65 %	49 %

Figure 5. Utilisation de la messagerie instantanée et du chat (Martin, 2008)

Ainsi, loin de croître en permanence avec l'âge, les usages de communication des adolescents semblent marqués par un fort effet d'âge, certaines pratiques étant caractéristiques non seulement d'une génération mais aussi d'une tranche d'âge, caractérisée par des besoins communicationnels spécifiques.

Adolescence et identité numérique

Cette évolution des usages familiaux d'Internet à l'adolescence est intimement liée au processus de construction identitaire qui a lieu à l'adolescence. A l'âge où l'on s'émancipe peu à peu de l'influence familiale, de l'univers de goûts et de pratiques des parents (De Singly, 2006), où l'on se construit justement une identité propre, les outils informatiques sont tout à la fois un outil et un marqueur de cette construction identitaire (Fluckiger, 2008; Pasquier, 2005).

Un outil car c'est au travers des technologies numériques qu'ils accèdent, de manière croissante, aux produits culturels. Il n'est qu'à voir la baisse d'écoute de la télévision et de fréquentation des salles de cinéma qu'indiquent les études sur les pratiques culturelles des

Français (Donnat & Lévy, 2007). C'est aussi via ces outils qu'on accède à une sociabilité adolescente, que l'on peut, même reclus au domicile familiale, entretenir le lien social avec le clan, par dessus la tête des parents (Metton, 2004; Pasquier, 2005).

Mais c'est aussi, et peut-être avant tout, un marqueur. Les blogs, les sites de réseaux sociaux sont une manière de s'inscrire, quasi physiquement, dans le clan, c'est une manière d'objectiver son capital social par la liste des contacts. Et, on l'a vu, certains adolescents ou adolescentes sont prêts à échanger des photos dénudées pour accroître ce capital et attester de leur popularité au sein de l'univers juvénile. Ces outils sont un moyens de montrer « qui l'on est », ou plus exactement de construire une identité de façade, d'afficher une construction de soi, en exhibant ses goûts musicaux pour tel ou tel genre musical ou tel ou telle marque de vêtements. Se construire une identité affichée et maîtrisée est désormais un passage obligé, une étape, mais aussi une prise en charge par le sujet lui-même du processus de construction identitaire à l'œuvre à l'adolescence. Pour Cardon cette subjectivation, qui fait que l'on s'identifie aux autres par ce que l'on "fait" plutôt que par ce que l'on "est" de naissance ou milieu, est l'une des deux logiques à l'œuvre dans le processus d'individualisation sur les réseaux sociaux du web (Cardon, 2008a)².

Il est d'autant plus nécessaire de scruter par quelles médiations se produisent les constructions identitaires que la question est considérablement complexifiée par les évolutions sociales récentes. Au phénomène bien connu de désinstitutionnalisation constitutif de la modernité (Dubet, 2002), et du brouillage des significations légitimes qui en découle, imposant, la prise en charge individuelle des situations sociales, des trajectoires et des parcours, s'ajoute l'extraordinaire complexification de la structure narrative des discours sur soi qu'induisent les outils de communication, les plate-forme de réseaux sociaux, les blogs, etc. Il est alors légitime de penser qu'il est devenu incroyablement plus difficile qu'auparavant de se raconter en tant qu'individu : l'extension des possibilités de mise en relation multiplie les stratégies possibles (Cardon, 2008b) ; on peut se rendre plus ou moins visible, on peut masquer son identité et en construire une factice, comme dans les jeux de rôles ou sur les sites de rencontre.

D'un côté, les différents univers numériques nous permettent d'exprimer plusieurs facettes de notre identité : c'est le cas sur les réseaux de blogs thématiques, dans lesquels l'énoncé exprime une facette de l'identité des individus et dans lesquels les blogueurs partagent une fraction de cette identité avec d'autres passionnés, sans que cela n'aie nécessairement de répercussions sur d'autres aspects de la vie (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006). Mais dans le même temps, s'opère un mixage des publics : sur un blog ou sa page Facebook, on ne sait plus finalement à qui l'on parle. D'où les craintes parfois exprimées, sans doute légitimes d'ailleurs, du type « et si mon futur employeur me voit ivre mort dans une soirée privée ». Les adolescents peuvent de même être légitimement inquiets du fait que leurs parents visitent leur blog et jettent ainsi un œil sur un univers qu'ils tentent justement de construire hors de la sphère familiale. En effet, ces univers sociaux sont à la fois publics, accessibles à tout un chacun, et en même temps souvent réservés à une partie de son public. Il y a là un paradoxe assez effrayant : la multiplication des facettes de soi, la fragmentation identitaire qui accompagne l'usage intensif des réseaux sociaux de l'internet s'accompagne d'une mise à jour potentielle de toutes les facettes à tout le public. Il faut bien que les individus gèrent cette contradiction, parce qu'elle les met assez brutalement en face de la question : « qui est le moi que je présente aux autres ». C'est toute la problématique de la pudeur et du dévoilement qui trouve ici une expression nouvelle (Cardon, 2008b; Granjon, 2009).

² L'autre étant l'identité projetée, stylisée, face à l'identité corporée.

Ces contraintes nouvelles s'accompagnent en même temps de possibilités nouvelles. Les artefacts à écran réifient en quelque sorte les identités sociales, leur donnent une consistance et une permanence qui, si elle est parfois source de difficultés, peut aussi jouer un rôle lorsqu'on est justement en train de construire son individualité. Les collégiens et lycéens utilisent leurs blogs et pages personnelles pour montrer qui ils sont, par leurs préférences culturelles et leur capital relationnel (Fluckiger, 2006) ; (Delaunay-Teterel, 2007), mais c'est sans doute aussi en partie pour eux-mêmes qu'ils se mettent ainsi en scène : en se montrant aux autres ils se découvrent eux-mêmes. D'ailleurs, bien souvent, les adolescents abandonnent leurs blogs après un ou deux ans, pour en construire un nouveau, car l'ancien ne leur ressemble plus (Fluckiger, 2006). C'est ainsi le processus même de construction identitaire qui est mis à jour par la succession des mises en scène de soi qui se superposent de par la permanence des systèmes informationnels.

Les possibilités nouvelles, ce sont aussi les identités qui peuvent s'expérimenter sans risques, derrière la protection de l'écran. L'écran est une membrane plus protectrice que la peau, disait (Auray, 2002). Ces possibilités là, les jeunes les utilisent largement. Ainsi, ces collégiens et collégiennes, étudiés par (Metton, 2006), qui fréquentaient des sites de chat sous des identités inventées, d'adultes ou de l'autre sexe, pour expérimenter les arcanes de la séduction, de la sexualité des adultes ou de l'altérité. Ces identités imaginées ou projetées, cette facilité de l'expérimentation d'autres identités, jouent un rôle dans la construction identitaire, sans que l'on sache encore très bien lequel, et sans que l'évolution constante des technologies et des usages ne laissent le temps d'observer des situations stabilisées.

Quelles inégalités numériques ?

Nous avons insisté sur l'écart qui existait entre les pratiques numériques des adolescents et celle des adultes. Mais cette homogénéité de la culture numérique des jeunes face à celle des adultes ne masque-t-elle pas des différences au sein de monde juvénile, dans les usages ou dans le rapport à la technique ?

On sait que l'équipement généralisés en accès à Internet n'a pas nivelé les inégalités face aux technologies (Granjon, Lelong, & Metzger, 2009). A des inégalités en termes d'équipements, se sont substituées des inégalités en termes d'usages, en fonction de l'âge, bien sûr, mais aussi du genre et du milieu social. Ces inégalités existes au sein de la jeunesse, derrière une homogénéité de façade. Il est d'ailleurs plus légitime de parler d'inégalités que de fracture, ou de fossé numérique, car les recherches montrent qu'on ne peut pas raisonner en terme de fracture nettes, d'un coté ceux qui utilisent, de l'autre ceux qui n'utilisent pas, mais qu'il existe au contraire un continuum entre les pratiques des milieux sociaux différents.

Nous avons montré à quel point les pratiques sont pour les adolescents émancipatrices : s'affilier au groupe de pairs, c'est aussi s'émanciper de la famille. Cela est si vrai que les adolescents doivent conquérir leur autonomie numérique, face à leurs parents. Mais cela ne signifie par pour autant que rien ne se transmet au sein de la famille, concernant les outils numériques. Les parents n'apprennent bien sûr pas à leurs enfants à faire un blog ou à chatter, mais il n'est pas indifférent de grandir dans une famille où les parents utilisent internet ou dans une famille où les parents ne l'utilisent pas.

Bien sûr aussi, les enfants n'ont pas les mêmes pratiques que leurs parents, et c'est surtout avec leurs pairs qu'ils apprennent cette culture numérique adolescente. Mais se pose à la question : est-ce que, malgré tout, il n'y a pas quelque chose de l'ordre du capital culturel qui se transmet dans les familles, autour de ces technologies numériques ? Bien que les pratiques

des adolescents soient propres à leur classe d'âge et à leur génération, on assiste à une forme subtile de reproduction des inégalités sociales, par le biais de l'utilisation des technologies informatiques. Celle-ci prend en effet des significations différentes suivant les milieux sociaux, selon un éventail allant de l'adhésion inconditionnelle aux normes commerciales au refus argumenté, en passant par des réappropriations créatrices.

Les adolescents de milieu favorisé disposant souvent d'un ordinateur à leur domicile depuis plus longtemps, ont des usages informatiques qui se sont ancrés plus précocement. Des habitudes ont été incorporées avant l'adolescence, ce qui facilite leur prise de conscience du caractère transitoire, lié aux débuts de l'adolescence, de leurs propres pratiques. Ils ont également sous les yeux, à la maison, des usages différents de ceux de leurs amis : un parent qui travaille sur un document écrit ou un tableur, etc. Cela facilite chez eux la prise de conscience qu'il existe d'autres formes d'usages que ceux qui sont partagés par les collégiens. Les jeunes issus d'une famille populaire non utilisatrice, souvent équipée récemment, et étant les porteurs familiaux des usages face à des parents qui se disent dépassés, doivent inventer leurs propres usages, leur propre rapport à la technologie informatique, la place particulière qu'elle prend dans l'accès aux produits culturels et dans la sociabilité. A l'inverse, pour les adolescents issus de milieu favorisés et utilisateurs, les formes d'usage doivent répondre à un subtil équilibre entre celles résultant d'une l'inculcation familiale, consciente ou inconsciente, d'une certaine manière d'utiliser les ordinateurs, et l'affirmation de son identité « jeune », qui se manifeste par la revendication de certains usages dévalorisés par les parents. Dans le discours sur leurs propres pratiques, ils justifient souvent qu'ils ne font « que » cela, révélant la conscience de la faible légitimité de ces pratiques, qu'ils tendent à dévaloriser tout en la revendiquant comme constitutive d'une partie de la culture propre à leur tranche d'âge : « *ben en fait, je fais rien que des choses normales, MSN et tout, c'est pas intéressant* » (Lisa, 3^e)³.

Que les adolescents de milieu favorisé affichent volontiers un rapport distancié aux pratiques de communication par Internet qu'ils utilisent pourtant assidûment, ne semble pas toujours procéder de stratégies de « distinction » sociale : l'émancipation vis-à-vis des valeurs familiales passe en premier lieu par l'adhésion au groupe (De Singly, 2006) et entraîne une certaine uniformisation des usages. Les jeunes adolescents cherchent à rendre visible l'évolution de leur « taille symbolique » et portent un regard distancié et amusé sur les usages des ordinateurs qu'ils jugent enfantins. Ainsi, l'usage même d'outils comme la messagerie instantanée est-il perçu comme un signe distinctif de leur génération, ou le *Skyblog* comme un attribut qui atteste de son statut de « jeune ». Si cette stratégie de distinction générationnelle existe pour la plupart des collégiens, elle semble opérer différemment suivant les milieux sociaux.

Les jeunes issus de milieux populaires sont souvent les seuls ou les principaux utilisateurs des leurs ordinateurs familiaux, il n'est pas rare qu'ils soient également reconnus comme « experts » au sein de la famille. Ainsi, le simple fait d'utiliser l'ordinateur est-il un signe distinctif du statut adolescent. Et comme les adultes de leur entourage utilisent moins les ordinateurs qu'eux-mêmes, les usages ludiques ou communicationnels des ordinateurs sont pour eux les seuls usages connus.

A l'inverse, les jeunes issus de milieux favorisés, dont les parents sont souvent eux-mêmes des utilisateurs, ont conscience que leurs usages sont liés à leur âge et c'est par la spécificité des usages juvéniles qu'ils se distinguent des adultes et marquent leur statut d'adolescent. Si tous les collégiens utilisent les *Skyblogs*, les jeux vidéo et MSN, certains ne s'y cantonnent

³ Tous les adolescents cités ici ont été interrogés lors de notre travail de thèse, voir (Fluckiger, 2007).

pas. Ces profils sont presque exclusivement le fait d'adolescents issus de milieux déjà utilisateurs. Ce sont d'ailleurs les mêmes adolescents qui présentent des profils culturels dissonants (Lahire, 2004). S'ils regardent les mêmes émissions de télévision que les autres, ils peuvent également regarder *Thalassa en famille*, ils voient au cinéma des films moins grand-public que d'autres et peuvent ainsi apprécier aussi bien *Spiderman* que *Lost in translation* ou les films de Wong Kar Wai (Marine, 3e), et s'ils écoutent principalement du rap ou de la techno, ils peuvent être fans des Beatles (Lisa, 3e) ou pratiquer un instrument de musique au conservatoire (Ulysse, 6e).

On le voit, selon les milieux sociaux d'appartenance, les processus complexes de construction identitaire et d'autonomisation des adolescents empruntent des voies différenciées. Si les jeunes des milieux plus favorisés parviennent à prendre une distance réflexive par rapport à l'injonction implicite d'utiliser les objets de consommation les plus en vogue, ceux d'origine plus modeste, pouvant moins compter sur les ressources de leur famille, manifestent plus rarement une réelle inventivité. En sorte que, la variété des formes de contrôle parental, l'inégale distribution des relations d'entraide entre parents et enfants, la diversité des compétences relationnelles se conjuguent pour produire une dissymétrie dans la capacité des adolescents à donner un sens réellement émancipateur aux dispositifs numériques.

Les parents des élèves du collège étudié ont des usages très divers, certains n'utilisant jamais l'ordinateur, d'autres manipulant des applications bureautiques dans leurs activités professionnelles. Les habitudes transmises au sein des familles disposant d'un fort capital culturel sont souvent plus proches de celles valorisées par l'institution scolaire.

Pour les parents des familles populaires, l'ordinateur prend place aux côtés des encyclopédies et dictionnaires dans la panoplie d'outils dont on pense que les enfants auront besoin pour « réussir » leur scolarité. Les enfants se trouvent les dépositaires de ces stratégies parentales, et envisagent parfois la maîtrise des TIC comme un facteur de réussite professionnelle. Lucas (3^e) faisant état de ses difficultés scolaires en classe de troisième estime qu'il ne pourra sans doute pas aller en lycée général. L'informatique lui semble une alternative possible à des métiers qu'il juge dévalorisés : « *je veux pas faire électricien ou pâtissier. En lycée professionnel c'est que ça qu'ils proposent. Ça m'intéresse pas. Mais informaticien, ouais, ça c'est intéressant. Tu vois, même que les gens ils m'appellent, et je viens réparer, et on me paie pour ça ; ça c'est bien* ». Toutefois, l'école ne valorisant que très peu les compétences informatiques, connaissances et savoir-faire ne sont que très peu réinvestis dans le champ scolaire et Lucas ne développe pas de compétences particulières dans ce domaine.

En revanche, les jeunes issus de milieu favorisé et se destinant à faire de longues études envisagent la maîtrise des outils informatique comme un savoir-faire indispensable, mais n'en font que rarement un objectif en soi. Maîtriser les outils informatiques scolaires relève pour eux donc du « métier d'élève ». L'apprentissage scolaire vise un rapport réflexif et distancié aux pratiques ordinaires des élèves, passant notamment par une plus forte verbalisation qui rend possible une certaine conceptualisation (Normand & Bruillard, 2001). Cependant, cette rupture avec le sens commun et les pratiques ordinaires est plus aisée pour les élèves dont les parents disposent d'un fort capital culturel et technique, qui peuvent ainsi transmettre des habitudes plus proches de la culture informatique scolaire.

Quelles compétences techniques des adolescents ?

Il est largement reconnu que les outils informatiques, Internet, requièrent des compétences spécifiques et nécessitent donc une démarche d'apprentissage (Baron, 2006). Or notre étude nous conduit à défendre l'idée que la facilité apparente avec laquelle les adolescents manipulent leur messagerie instantanée ou les blogs ne doit pas faire illusion. Cette dextérité se double fréquemment d'une faible autonomie des élèves, d'un manque de conceptualisation et de compréhension des mécanismes informatiques et d'une très faible verbalisation des pratiques.

Certains adolescents, utilisateurs quotidien d'Internet, peuvent faire preuve d'une étonnante méconnaissance de ce qu'est Internet et comment il fonctionne. Lucas, 3^e, pense par exemple qu'il est nécessaire d'avoir plusieurs abonnements à Internet pour accéder à toutes les pages, car les moteurs de recherche proposés sur les différents portails n'indiquent pas la même liste de sites : « *Wanadoo ils ont pas les mêmes pages. Si je cherche quelque chose, j'aurai pas les mêmes choses dans Wanadoo et dans quelque part d'autre (...) Ca change tout, c'est pour ça qu'on en a pris trois différents* ».

Face aux difficultés et dysfonctionnements rencontrés, les collégiens sont le plus souvent démunis, ne sachant pas décrire ce qui se passe à l'écran. Ainsi, Farid explique à William que quand il veut lire de la musique « *il y a une barre, et il faut attendre que la barre soit finie pour pouvoir lire les chansons (...) tant qu'elle est pas au bout, tu peux pas écouter* ». Il ne sait pas expliquer ce qu'est cette « barre » qui « avance » sur son écran avant qu'il puisse « lire » une chanson. Ce déficit de compréhension et de conceptualisation va de pair avec une très faible verbalisation des pratiques : les élèves ne savent le plus souvent nommer ni leurs actions, ni les objets qu'ils manipulent pourtant aisément. Pour désigner le bouton « Ouvrir » de la barre des tâches, Sinda (3^e) doit recourir au geste : « *tu fais l'enveloppe, là, bizarre, jaune* ».

Ainsi, si tous les adolescents savent manipuler les outils les plus répandus, les compétences restent le plus souvent limitées à celles qui sont nécessaires dans les usages quotidiens. La création d'un compte d'utilisateur nécessite souvent une aide extérieure, et les usages les plus généralisés des outils informatiques s'inscrivent dans un rapport profane et pragmatique. L'ordinateur semble être perçu comme une boîte à outil permettant de communiquer, de jouer et de consommer des produits culturels.

La conséquence de ce mode d'appropriation est que ce qui marque la culture numérique des adolescents n'est pas tant la maîtrise technique des outils que la maîtrise des formats de communication socialement admis au sein de l'univers juvénile.

Tous les adultes savent qu'on n'écrit pas n'importe comment sur un support numérique, mais que l'emploi des formes abrégées dites « langage SMS » est la norme pour ces échanges écrits. Mais là n'est pas la seule difficulté de la communication numérique adolescente. La multiplication des outils de communication conduit à une complexification croissante des formats de communication numériques qui nécessite des compétences spécifiques. Ce sont ces compétences relationnelles qui sont avant tout incorporées par les adolescents. Pour ajouter un commentaire sur un blog ou dialoguer par écrit avec plusieurs correspondants, encore faut-il apprendre comment intervenir dans ces univers et comment s'y comporter. Certains formats relationnels ne sont en effet pas admis sur certains outils. Par exemple, un message de Frédéric (3^e) consacré aux violences urbaines a été à peu près ignoré par les

visiteurs de son blog, et a suscité surtout de l'incompréhension ; selon Lucas : « *ça a rien à voir dans son blog, je trouve, parce qu'un blog c'est pas fait pour parler de ça* ».

On ne dit pas la même chose sur un blog, sur la messagerie instantanée ou au téléphone ; et les adolescents doivent apprendre à s'y retrouver dans cette jungle et à jongler avec tous ces dispositifs. Amina (4^e) écrit par exemple sur son logiciel de messagerie instantanée : « *appelez-moi sur mon phone, aujourd'hui c mon anniversaire* ». Ces compétences interactionnelles spécifiques, ce savoir être social, participent pleinement de la culture numérique juvénile.

Conclusion : l'école à l'épreuve de la culture numérique des adolescents

Les outils informatiques sont mobilisés à la fois en contexte scolaire, comme un moyen d'enseignement (ENT, tableau blanc interactif, simulations et expérimentations assistées par ordinateur dans certaines disciplines, forums, wikis, etc.) et comme un objet d'apprentissage. Même si aucune discipline informatique n'existe en tant que telle (Baron, 1987), avec justement l'existence d'un corps enseignant pourvu d'une identité disciplinaire, des enseignements sont assurés par différentes disciplines, sur la recherche documentaire, le traitement de texte, le tableur-grapheur, etc., et des compétences sont certifiées dans le Brevet informatique et Internet (B2i).

Se pose donc la question des transferts entre les univers d'usage : ce qu'on apprend en dehors de l'école, dans les pratiques ludiques, les pratiques de communication interpersonnelle par exemple, peut-il être mobilisé en contexte scolaire ? Et réciproquement, les compétences apprises en contexte scolaire, ou certifiées dans le cadre d'un brevet informatique, peuvent-elles être réinvesties dans les pratiques ordinaires des élèves ?

Or il semble que les transferts soient relativement délicats et que les compétences acquises soient locales et contextualisées bien davantage que transversales et générales.

Des travaux situés dans des perspectives théoriques variées remettent en cause l'idée que les connaissances soient directement transférables entre les univers scolaires et personnels, insistant sur le caractère situé de l'action et des apprentissages ou sur la variabilité des dispositions suivant le contexte social.

Les effets de la pluralité des contextes et finalités d'usages des ordinateurs doivent donc être mis en avant : le rapport extrascolaire aux outils informatiques est marqué par un rapport d'immédiateté et une attitude consumériste alors que l'inscription de ces mêmes outils dans la forme scolaire implique un rapport au temps différent et la gestion d'une certaine frustration quand tout ne fonctionne pas immédiatement (Bruillard, 2006). Même lorsque les outils utilisés sont identiques, comme c'est le cas du navigateur Web en documentation, les observations suggèrent que la navigation repose sur une organisation différente de l'activité, et des schèmes de navigation distincts ont ainsi pu être repérés (Fluckiger, 2008; Fluckiger & Bruillard, 2008).

Nous l'avons vu, savoir communiquer par messagerie instantanée n'implique ni comprendre les mécanismes informatiques sous-jacents ni même savoir se débrouiller en cas de dysfonctionnement. Cela n'est guère étonnant : nous avons vu que la logique même de l'appropriation intragénérationnelle favorise les compétences relationnelles, et les familles ne sont pas toutes dans la capacité d'enseigner un « usage raisonnable » à leurs enfants. On le sait, la généralisation de l'informatique domestique et des accès à Internet haut-débit ne signifie pas l'uniformisation des usages et des compétences techniques. Les inégalités

perdurent face aux outils numériques. Nos observations indiquent qu'à l'exception de quelques adolescents issus de familles hautement dotées en capital culturel et technique, les élèves ne peuvent trouver ni dans leur environnement familial, ni dans leur groupe de pairs, les moyens de développer une maîtrise technique qui « dépasse » l'usage profane.

Si le rôle de l'école est bien d'assurer à tous les moyens de comprendre et maîtriser l'univers hautement informatisé actuel, la communauté éducative aurait tout intérêt à prendre conscience de la limite des apprentissages extrascolaires et des compétences informatiques des élèves développées dans leurs usages ludiques et communicationnels.

Le rôle de l'école n'est sans doute pas d'enseigner aux élèves à dialoguer sur un site de *chat*, ce qu'ils apprennent finalement très bien eux-mêmes. Il n'est d'ailleurs ni possible, ni vraiment souhaitable que l'école intègre la culture numérique des jeunes, car les pratiques numériques sont pour les jeunes un emblème de leur condition adolescente, qui symbolise leur autonomisation et leur individualisation lors de l'adolescence. Mais la place existe pour des enseignements spécifiques, pour une forme scolaire de l'usage des outils informatiques, en rupture avec le sens commun et les pratiques ordinaires, qui viserait une maîtrise effective et une compréhension suffisante par le plus grand nombre.

Bibliographie

- Auray, N. (2002). Sociabilité informatique et différence sexuelle. In D. Chabaud-Rychter & D. Gardey (Eds.), *L'engendrement des choses, des hommes, des femmes et des techniques* (pp. 123-148). Paris: Editions des Archives Contemporaines, Cité des sciences et de l'Industrie.
- Baron, G.-L. (1987). *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire*. Paris, Paris.
- Baron, G.-L. (2006). De l'informatique à "l'outil informatique": considérations historiques et didactiques sur les progiciels. Les logiciels de traitement de tableaux. In L.-O. Pochon, E. Bruillard & A. Maréchal (Eds.), *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles* (pp. 39-54). Neuchatel: IRDP.
- Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. Paris: La Découverte.
- Bruillard, E. (2006). *Informatique en contexte scolaire, enseignement, diffusion: quelles recherches?* Paper presented at the Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines technologiques, 2004-2005, Cachan: STEF, p. 115-128.
- Cardon, D. (2008a). Le design de la visibilité : un essai de typologie du web 2.0. *Internet actu.net. FING*.
- Cardon, D. (2008b). Pourquoi sommes nous si impudiques. *Actualités de la recherche en histoire visuelle*.
- Cardon, D., & Delaunay-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*(138), 17-71.
- De Singly, F. (2006). *Les adonaisants*. Paris: Armand Colin.
- Delaunay-Teterel, H. (2007). La communication juvénile à travers les blogs de lycéens. *Agora Débats Jeunesse*(46), 44-56.
- Donnat, O., & Lévy, F. (2007). *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*: Département des études, de la prospective et des statistiques,.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Seuil.
- Eurobarometer. (2006). *Safer Internet*: European Commission.
- Fluckiger, C. (2006). La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. *Réseaux*, 138, 111-138.

- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. ENS de Cachan, Cachan.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 51-61.
- Fluckiger, C. (2009). Inégalités sociales et premiers signes de différenciation des usages à l'adolescence. In F. Granjon, B. Lelong & J.-L. Metzger (Eds.), *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris: Hermès-Lavoisier.
- Fluckiger, C., & Bruillard, E. (2008, 16-18 octobre 2008). *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires*. Paper presented at the Colloque international L'éducation à la culture informationnelle, Lille.
- Fluckiger, C., & Lelong, B. (2008). *Enfants, sécurité et usages d'Internet. Avancée en âge et autonomisation des jeunes européens*. Paper presented at the Colloque International JOCAIR, Amiens.
- Gire, F., Pasquier, D., & Granjon, F. (2008). Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français. *Réseaux*, 25(145), 159-215.
- Granjon, F. (2009). *Reconnaissance et exposition de soi sur le web 2.0*. Paper presented at the Médias 09: entre communautés et mobilités, Université Aix-Marseille 3.
- Granjon, F., Lelong, B., & Metzger, J.-L. (2009). *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris: Hermès-Lavoisier.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La découverte.
- Le Douarin, L. (2007). *Le couple, l'ordinateur et la famille*. Paris: Payot.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2003). *UK Children go online: Listening to young people's experiences*. London: London School of Economics and Political Science.
- Martin, O. (2008). La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans. *Réseaux*, 25(146), 335-365.
- Metton, C. (2004). Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, 22(123), 59-84.
- Metton, C. (2006). *Devenir grand. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*. EHESS, Paris.
- Normand, S., & Bruillard, E. (2001). Que révèlent les discours de futurs enseignants sur leur compréhension du fonctionnement des applications informatiques. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3-4), 435-445.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.