



Revue Éducation & Formation

Éducation familiale et technologies numériques

N° e-306

Décembre 2016

Editeur : De Lièvre, Bruno

Coordinatrice du numéro :
Véronique Francis

Université d'Orléans, Espé Centre Val de Loire
&
Université Paris Nanterre, CREF, France**

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.
Service général du pilotage du système éducatif
Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs (FPSE – UMONS)

Table des matières

Editorial – Le numérique à l'école est un impératif social.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Numéro thématique	
Introduction : Education familiale et technologies numériques - défis et enjeux de la recherche	7
Véronique Francis, <i>Espé CVL, Université d'Orléans/CREF, Université Paris Nanterre, France</i>	
Ecritures parentales et technosocialité : une approche de la blogosphère parentale.....	17
Véronique Francis, <i>Espé CVL, Université d'Orléans/CREF, Université Paris Nanterre, France</i>	
La parentalité dans les blogs : Entre écriture pour soi et lecture des autres.....	33
Livia Cadei* & Chiara Sità**, <i>Université de Milan* - Université de Vérone**, Italie</i>	
Dynamiques du soutien et échanges dans les communautés de parents en ligne.....	45
Chiara Sità* & Livia Cadei*, <i>Université de Vérone* - Université de Milan**, Italie</i>	
Parents d'élèves et environnements numériques de travail au collège.....	57
Jean-Luc Rinaudo, <i>Université de Rouen, France</i>	
Usages d'Internet au sein de la famille : Entre individualisation et pratiques collectives.....	65
Laura Jankeviciute Brochet, <i>Université de Vilnius, Lituanie et Université de Bordeaux-Montaigne, France</i>	
Les écrans en famille : Education et autonomie des jeunes enfants	79
Marie-Christine Le Floch, <i>Université de Lille, France</i>	
Les enjeux scolaires des usages numériques des jeunes au sein de la famille.....	89
Séraphin Alava, <i>Université Toulouse Jean-Jaurès, France</i>	
Alphabétisation numérique, résilience et cohésion familiale.....	101
Eduard Vaquero, M. Àngels Balsells & F. Xavier Carrera, <i>Université de Lleida, Espagne</i>	
Adolescences numériques ? Génération « Y » et inégalités éducatives.....	111
Pascal Plantard & Gwénaëlle André, <i>Université de Rennes 2, France</i>	
Varia	
Vers une typologie des classes inversées.....	125
Marcel Lebrun, Coralie Gilson & Céline Goffinet, <i>Université catholique de Louvain, Belgique</i>	

Editorial

« Le numérique à l'école est un impératif social »

Xavier de la Porte (2017)

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Récemment, Xavier de la Porte¹, dans son émission « La vie numérique » sur France Culture, a conclu sa chronique en insistant sur la nécessité que ce sont bien tous (!) les enfants qui doivent bénéficier à l'école d'une éducation aux usages du numérique. S'il a défendu cette idée, c'est pour réagir au fait que les ingénieurs de la Silicon Valley éviteraient (c'est bien du conditionnel) que leurs enfants aient accès trop souvent aux écrans. Au-delà du fait que cette assertion ne se base que sur un article unique sans réel fondement scientifique², ce qui est certain c'est que ces enfants-là, déjà favorisés socialement, ne sont pas ceux qui en ont le plus besoin. Par contre, pour les enfants dont les conditions familiales, sociales ou culturelles ne leur garantissent pas de bénéficier d'une éducation « au » et « par le » numérique, il est indispensable que l'école remplisse sa mission éducative et soit un moteur dans la réduction des fractures, quelle que soit leur nature.

Véronique Francis a eu l'excellente initiative dans ce numéro e-306 de traiter du lien entre l'éducation familiale et du numérique. Comment les familles, les parents, les mamans, les pères, ... sont-ils parties prenantes dans ce processus d'éducation aux technologies ? Ce numéro traite de la présence importante (mais insoupçonnée) des mères dans la blogosphère (Francis), de la construction de la parentalité au travers des réseaux (Sita & al.) et du soutien social qu'y reçoivent les jeunes parents (Cadéi & al.). La relation entre l'école et la famille est considérée par Rinaudo sous l'angle des Environnements Numériques de Travail, par Le Floch qui prend pour objet les rythmes d'apprentissage que reconfigurent les usages numériques et par Alava qui met en relation la médiation familiale avec les usages des outils digitaux dans des situations de cyberviolence ou de cyberapprentissage. La question des modes de contrôle, des tensions ou des complicités que génère le numérique au sein des familles est l'objet de l'article de Jankeviciute. Vaquero & al. analysent les comportements d'adolescents en centre d'accueil d'urgence : le numérique favorise-t-il chez eux un sentiment de résilience ? Plantard & al. questionnent à juste titre le mythe de la génération connectée (Y, Z ou ...) en insistant sur l'indispensable accompagnement dont ils doivent bénéficier indépendamment des a priori positifs ou négatifs que nous pouvons poser.

Ces articles défendent des idées similaires aux propos introductifs : à savoir qu'il est indispensable, d'éduquer, largement et en profondeur, aux usages du numérique. Et que ce sont bien tous (!) les enfants qui doivent en bénéficier, quelles que soient les conditions dans lesquelles ils vivent. Nous ne pouvons pas « supposer » que les usages des outils numériques se révéleront spontanément pertinents parce que nos enfants en feraient une utilisation quotidienne. En tant qu'éducateurs, notre rôle, en ce qui concerne le numérique (et tout autre domaine bien entendu), est d'éveiller, avec précaution, mais aussi avec ambition, à une vie meilleure dans la société qui nous accueille, pour en devenir acteurs plus que spectateurs. Il faut regarder au-delà des outils, voir plus loin que la technologie, prendre de la hauteur par rapport aux techniques, car c'est du haut de la montagne qu'il est possible d'imaginer l'étendue du monde. Et qui est capable d'estimer ses réelles dimensions ?

En supplément de ce numéro numérique ;-), je vous recommande vivement la lecture d'un article hors-série écrit par Lebrun & al. qui présentent une typologie des classes inversées.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

¹ <https://www.franceculture.fr/emissions/la-vie-numerique/debogage-dun-mythe-sur-le-numerique-lecole>

² http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=0

Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux de la recherche

Véronique Francis

Université d'Orléans, Espé Centre Val de Loire
Chercheuse au CREF, EA 1589, Université Paris-Nanterre
Equipe Education Familiale et Interventions socio-éducatives en direction des familles
France
veronique.francis@univ-orleans.fr

RÉSUMÉ. Depuis les années 2000, Internet et le numérique sont au cœur de nombreuses études et l'éducation familiale n'échappe pas à ce mouvement. Les usages du numérique, en facilitant l'accès des parents à l'information sur la santé et l'éducation, ont aussi influencé leurs façons de communiquer, de se percevoir et se construire comme parent. La majoration des formes de culture expressive produites par les technologies numériques a modifié l'écosystème éducatif notamment par l'élargissement de l'espace au sein même des foyers puisque parents et enfants peuvent être à la fois ici et ailleurs. Cette situation constitue un défi majeur pour l'éducation familiale. En effet, les technologies numériques offrent des possibilités d'établir de nouveaux rapports aux autres, aux environnements, aux apprentissages. Elles définissent des modes inédits de proximité à distance dans toutes les situations éducatives et celles-ci intègrent bien, désormais, des usages et pratiques numériques qui supposent des compétences numériques d'autant plus utiles que les parents et les jeunes sont exposés à des situations d'adversité. L'un des objectifs de ce dossier est de considérer quelques-uns des usages et pratiques numériques en éducation familiale. Après avoir situé le champ de l'éducation familiale, à partir des travaux fondateurs des chercheurs dans l'espace européen, ce texte d'introduction au dossier propose une ouverture sur quelques contextes spécifiques de l'ère numérique qui travaillent la transition vers la parentalité et la période de la petite enfance, les pratiques numériques des jeunes et les représentations des adultes les concernant, les relations dans les familles et les échanges avec l'école et l'aide sociale à l'enfance. En mettant l'accent sur les défis et les enjeux considérables liés aux recherches sur les pratiques numériques en éducation familiale, il s'agit aussi de dégager de nouvelles perspectives en méthodologie de la recherche ou encore dans le champ des interventions socioéducatives alors que les écosystèmes éducatifs sont désormais augmentés par le numérique.

MOTS-CLÉS : web social, parentalité, technologies numériques, coéducation

1. Introduction

Début 2015, les lecteurs de la revue *Réseaux*, spécialisée dans l'étude des médias, pouvaient lire un texte dans lequel le comité de rédaction se réjouissait du succès remporté par un appel à articles auprès des jeunes chercheurs qui l'avait conduit à examiner près de 80 articles. Ces travaux offraient selon eux « une photographie saisissante de la recherche actuelle » qui montrait combien Internet et le numérique étaient au cœur de l'attention, puisque la moitié des articles réceptionnés abordait des questions qui leur étaient liées.

L'éducation familiale n'échappe pas à ce mouvement et la proposition de ce dossier thématique découle du constat du changement de paradigme lié aux technologies numériques qui, dès la fin du XX^{ème} siècle, a affecté de manière globale et complexe les approches éducatives et les pratiques au sein des familles. En facilitant l'accès à l'information sur la santé et l'éducation, le numérique a influencé les façons de s'informer, mais aussi de communiquer, de se percevoir et de se construire comme parent (Francis, 2012). Car les Technologies Numériques de l'Information et de la Communication (TNIC) ont produit une majoration des formes de culture expressive (Allard & Blondiau, 2007) et ont modifié les configurations des liens au sein de la famille et entre les familles. Elles ont permis le développement des sociabilités en réseaux dans les environnements virtuels (Marcotte, 2003), y compris celui des solidarités.

Ce changement de paradigme a modifié l'écosystème éducatif en produisant notamment un élargissement de l'espace au sein même des foyers puisque le nomadisme numérique permet aux parents et aux enfants d'être à la fois *ici* et *ailleurs*. Cette situation constitue un défi majeur pour l'éducation familiale. En effet, les technologies numériques offrent des possibilités d'établir – et ce, en temps réel contrairement à d'autres modes d'accès à l'information et la communication tels que la lecture ou la correspondance – de nouveaux rapports aux autres, aux environnements, aux apprentissages. Elles instaurent des modes inédits de *proximité à distance* puisque, dans un mouvement associant continuité et discontinuité, « des images et des narrations se déploient en agrandissant notre monde » (Masson, 2010).

Dès la fin des années 1990 les ordinateurs faisaient partie des acquisitions des parents, y compris dans les milieux modestes qui l'investissent pour la réussite scolaire et professionnelle des enfants (Jouët & Pasquier, 1999). Alors qu'ils sont désormais équipés de l'Internet illimité et que les individus y ont accès de plus en plus jeunes depuis que les outils numériques sont mobiles, les rapports, les recherches et programmes portant sur les pratiques numériques au sein des familles se développent en s'intéressant aux points de vue des enfants, des parents ou des professionnels, mais aussi en considérant les liens parents-familles-institutions (Rodrigo, Martín, Máiquez, Álvarez, Byrne & al., 2011 ; Aguilar & Francis, 2014). Si le potentiel d'enrichissement social et individuel lié aux technologies numériques est reconnu, on admet également qu'il est évolutif et partagé de manière inégale selon les milieux et les individus (Derain, 2012). Du développement de connaissances sur la question des technologies numériques en éducation familiale dépend leur meilleure prise en compte dans les contextes d'accueil des jeunes enfants et des parents, tout comme dans les contextes scolaires, de loisirs ou de soin. Il s'agit aussi d'intégrer des propositions d'interventions en mesure d'ajuster ou d'intégrer l'éducation aux médias et de limiter les différents niveaux de la fracture numérique, d'ordre générationnel, social et culturel (Averlot & Hamelin, 2011) qui réduisent les pratiques numériques dans les contextes défavorisés (Vodoz, 2010).

Ce dossier s'intéresse aux pratiques numériques en éducation familiale. Il est utile de rappeler, à partir des travaux des chercheurs fondateurs de ce champ dans l'espace européen (Durning, 1995 ; Pourtois, 1984 ; Pourtois & Desmet, 1991), que l'éducation familiale se rapporte d'une part aux pratiques éducatives au sein des familles et, d'autre part, aux programmes et interventions concernant et associant les parents pour les accompagner, les soutenir, les former, les aider, voire les suppléer. L'éducation familiale concerne donc les pratiques dans les espaces familiaux ainsi que les partenariats entre les adultes impliqués dans l'éducation des enfants, qu'il s'agisse des parents, des membres du réseau familial et amical ou des acteurs - bénévoles et professionnels - des institutions et structures éducatives et d'accueil, y compris la protection de l'enfance. L'éducation familiale examine aussi les rôles des enfants, acteurs dans le processus de coéducation qui fonde les relations et partenariats éducatifs. Les études de ce champ de recherche pluridisciplinaire impactent les politiques éducatives, les programmes et les pratiques d'interventions en direction des familles, comme on le voit par exemple dans les domaines de la protection de l'enfance, de l'accompagnement et du soutien à la parentalité, de la scolarité et de la santé.

2. Les pratiques numériques des parents sur les blogs et les forums

Les trois articles de la première partie de ce dossier examinent les pratiques des parents dans ce contexte de technosocialité spécifique de la civilisation numérique. Réalisées sur le web social français et italien, les études se centrent tout particulièrement sur les parents aux périodes de transition vers la parentalité et de la petite enfance. Elles examinent plus particulièrement les usages numériques dans les situations d'épreuves liées à la parentalité et questionnent également le soutien potentiel qu'ils représentent.

L'article *Écritures parentales et technosocialité. Une approche de la blogosphère parentale* proposé par Véronique Francis (Cref, Université Paris-Ouest-Nanterre) étudie ainsi les spécificités des écritures parentales numériques, leurs circulations sur la blogosphère. Il explore les caractéristiques des blogs réalisés par les parents, les mères notamment qui sont, comparativement aux pères, très présentes dans l'espace du web social. Les pratiques d'écritures parentales sont approchées depuis les différents espaces scripturaux : livres de comptes et de raison, carnets de naissance, albums de naissance, espace numérique où elles se sont développées. Elles sont ensuite resituées dans les contextes de la diffusion des normes d'éducation et de la culture enfantine de masse. Par cette approche, le propos engage à une réflexion socioanthropologique des usages mettant en lien les pratiques récentes et celles du passé, en tenant compte des cadres sociaux qui influencent les mises en œuvre techniques (Chambat & Jouet, 1996). Les blogs sont abordés comme des *objets actants* (Latour, 1989) qui permettent un rapport à la lecture-écriture et à la publication indissociables de l'approche conjointe des technologies et des usages des blogueurs. L'article montre que la parentalité est, sans doute plus que tout autre projet ou événement dans la vie d'un individu, susceptible de s'inscrire dans la technosocialité. Il souligne les potentiels de soutien que la blogosphère parentale représente pour les parents.

Dans *La parentalité dans les blogs. Entre écriture pour soi et lecture des autres*, Livia Cadei et Chiara Sita (Université catholique de Milan et Université de Vérone) mettent à jour le processus de construction et de renforcement de différentes facettes de l'identité parentale telles qu'elles apparaissent dans les échanges entre blogueurs auteurs et lecteurs. Ces formes de communication sur la Toile qui se sont considérablement développées depuis les années 2000, représentent une opportunité pour se rapprocher d'interlocuteurs potentiels, pour participer à des échanges sur un mode de fonctionnement caractérisé par la souplesse, pour constituer un groupe mais aussi visiter d'autres groupes et prendre part ou non à leur discussion. C'est tout spécialement aux échanges entre parents adoptifs et parents biologiques que s'intéressent les chercheuses en examinant cette sphère spécifique de la sociabilité numérique, celles des mères qui s'informent, lisent, écrivent sur les blogs ou les forums en ligne pour s'exprimer, communiquer, échanger, s'affirmer, s'opposer ou se soutenir. Les auteures soulignent les sources potentielles de soutien présentes sur le web social repérables notamment lorsqu'on examine comment les parents recherchent des informations et cheminent dans leur réflexion.

Ces articles permettent d'approcher la complexité du travail sur le terrain mouvant et labyrinthique de la blogosphère. Ils montrent les apports des chercheurs pour affiner les méthodologies de constitution et d'analyse des corpus, dans un contexte où, pour rendre compte des dynamiques qui caractérisent le web social il ne suffit pas d'étudier un blog mais bien d'explorer les liens entre les blogs, l'activité des blogueurs - en tant qu'auteurs, lecteurs, ou contributeurs - ainsi que les spécificités des communications sur la Toile. Encore souvent qualifiés de virtuels, il apparaît que parmi les échanges qui se déploient, certains donnent lieu à des rencontres en face à face par l'usage des outils de géolocalisation de plus en plus présents dans la blogosphère parentale. Les fonctionnalités de l'outil blog, telles qu'elles sont offertes par les plateformes puis configurées par l'auteur, contribuent donc à un éventail plus ou moins large d'échanges au sein d'un réseau qui peuvent faire émerger une ou plusieurs communautés de parents. Certaines d'entre elles étendent leur action au-delà des échanges numériques et s'inscrivent dans la sphère associative pour faire reconnaître et avancer les droits des parents et des enfants. On le constate par exemple dans les communautés de parents concernés par l'adoption, par la maladie ou le handicap d'un enfant. L'étude de la blogosphère qui contribue à cerner les motivations des auteurs de blogs selon les versants mis à jour par Rouquette (2009) - ceux du témoignage, de la recherche de liens, de l'expression, ou même spécifiquement de l'écriture - est ici affinée grâce aux analyses qui éclairent la spécificité des blogs parentaux et des pratiques d'écriture parentale comme formes de soutien de la parentalité (Francis & Cadéi, 2013).

Chiara Sita et Livia Cadei, examinent également la question du soutien associé aux technologies numériques à partir des échanges sur les forums de trois sites sur le web social italien. Le texte *Dynamiques du soutien et échanges dans les communautés de parents en ligne* débute par une exploration importante de la littérature scientifique sur les forums - leur fonctionnement, leurs caractéristiques, le déploiement de la sociabilité qu'ils permettent - qui montre que l'impact des échanges sur Internet en matière de soutien social est actuellement étudié sur de nombreuses populations. L'étude réalisée porte sur les échanges des mères après la naissance de leur bébé. Leurs contenus tout comme les modalités de participation sur les forums ont été explorés sur une période de quatre mois, et les chercheuses se sont focalisées sur le thème de la dépression post-partum. Elles constatent que les forums sont des lieux où sont discutées les conceptions de la parentalité. Lorsque des mères présentent des signes de dépression elles reçoivent différentes formes de soutien mais elles sont aussi encouragées à ne pas se limiter aux relations en ligne et à rechercher un soutien social de proximité. En conclusion les auteures constatent que les forums devraient de plus en plus constituer un espace d'écoute et d'échange intéressant pour les professionnels, point qui renouvelle les perspectives dans le travail avec les parents.

Ce point est important car les pratiques numériques des parents, ainsi que celles des enfants qui sont souvent au premier plan des préoccupations dans les familles, restent encore largement ignorées par les recherches en éducation. Les travaux sur les technologies numériques concernent encore très souvent les pratiques des professionnels comme le notent des travaux sur les modalités d'intervention et la mise en œuvre des programmes d'accompagnement à la parentalité se référant à une approche participative (Houzelle, 2014). C'est pourquoi il est urgent de s'intéresser aux études qui intègrent le numérique en direction des familles. Par exemple, au Québec, une recherche développement sur un Programme Interdisciplinaire d'Accompagnement en Ligne et d'Entraide Famille (PIALEF) propose une plateforme en ligne destinée aux parents de jeunes enfants en attente de services du réseau de santé et de services sociaux (Gascon, Beaudoin, Voyer & Beaupré, 2014 ; Gascon, Jourdan-Ionescu, Julien-Gauthier et Garant, 2016) ; en France, Potin (2014) examine la volonté d'intégration des TNIC par les travailleurs sociaux pour réguler les échanges familiaux dans les mesures d'Aide Educative en Milieu Ouvert.

En protection de l'enfance comme dans les secteurs du soin et de l'éducation, les professionnels sont présents sur l'espace numérique et les institutions soutiennent de plus en plus ces formes de travail sur la Toile. On le constate au travers du déploiement en France du programme les « Promeneurs du Net » développé en Suède dans les années 2000. Cette visibilité des adultes dans la rue numérique, en direction des jeunes et de leurs parents, a ainsi des effets positifs sur les contacts de face à face dans les structures (Francis, 2016c). Dans le secteur de la santé, les équipes proposent elles aussi des ressources éducatives numériques afin de favoriser les communications entre le jeune patient, les soignants et la famille favorisant ainsi un meilleur suivi médical (Sanchez Ovando, 2006). Le secteur de la petite enfance lui-même est concerné avec une place croissante donnée aux supports numériques, du fait notamment de la réalisation par les assistantes maternelles et les enseignantes, depuis le milieu des années 2000, des cahiers de vie numériques et des blogs à destination des familles et des enfants (Francis, 2011, 2015b, 2016a-b). Le développement d'actions dans les écoles, qui ne se limitent pas aux élèves et qui intègrent la participation et les apprentissages numériques des parents (Canales & Marquès, 2007 ; Aguilar & Hijano, 2012 ; Rinaudo, 2015), est en cours depuis une dizaine d'années même si cette tendance pourrait bénéficier d'une meilleure dynamique (Aguilar, Leiva & Urbano, 2014).

3. Les technologies numériques, la scolarité et les rapports parents-enfants

La question de la scolarité est abordée dans les trois articles de la seconde partie qui s'attache plus particulièrement aux outils numériques proposés par l'école, aux rapports entre parents et enfants autour des technologies numériques, notamment ceux en lien à la scolarité. Les articles s'intéressent tout spécialement aux sociabilités familiales dans ces maisons technologiques où la présence multiple d'outils numériques et les négociations à leur accès et pour leurs usages définissent, à travers les échanges – entre parents et enfants, et entre enfants - des apprentissages et des transmissions de savoirs numériques.

Dans l'article *Parents d'élèves et environnements numériques de travail au collège* Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Université de Rouen) examine les objectifs visés par les environnements numériques de travail (ENT). Ceux-ci ont pour but d'une part de faciliter l'accès des parents à un portail de services en ligne concernant la vie scolaire ainsi que le suivi du travail de l'élève et, d'autre part, de favoriser le rapprochement des acteurs de la communauté éducative. L'auteur examine précisément la volonté de rapprochement entre les parents d'élèves, les enseignants et les personnels de l'établissement scolaire. Comme dans les articles précédents, c'est également aux pratiques des parents – ici parents d'élèves – que l'auteur s'intéresse, dans un espace numérique ouvert par l'institution scolaire. La richesse du matériau recueilli dans six collèges, qui croise des données issues de questionnaires, d'observations des traces numériques et des pratiques, d'entretiens avec les personnels des établissements et des parents d'élèves, permet de repérer les décalages et les contradictions de l'institution scolaire. L'étude fait apparaître des éléments intéressants susceptibles de faire progresser la compréhension des pratiques parentales de l'ENT et de développer les liens entre collège et familles. L'auteur souligne ainsi une évolution des représentations allant dans le sens d'une prise en compte de l'importance de l'ENT pour les parents. Dans certains établissements un ordinateur est mis à disposition des parents au collège pour leur permettre de consulter l'ENT, des formations à l'utilisation de l'ENT leur sont proposées. Cette tendance se développe comme le montre une étude qui souligne les formes de partenariat avec les espaces publics numériques, les centres sociaux et les médiathèques pour rendre accessible l'offre numérique aux mères et aux pères, notamment en vue d'accompagner la scolarité de leurs enfants et de sortir les pratiques vidéoludiques des espaces privés (Francis, 2015a).

Marie-Christine Le Floch, auteure de l'article *Les écrans en famille. Education et autonomie des jeunes enfants* (CeRIES, Université de Lille 3) s'intéresse à la première classe de l'école élémentaire en France, celle du cours préparatoire (CP). A partir d'une étude menée au sein des familles, l'auteure note que l'attention aux rythmes des enfants à cette période d'apprentissage de la lecture, représente un défi pour les parents depuis que dans les espaces familiaux les écrans sont désormais présents en nombre. S'appuyant sur les travaux d'Octobre (2004, 2010) elle distingue les différents types d'écran, interactifs, de réception, de consultation ou de communication et analyse les temps sociaux et leurs relations avec le temps subjectif des enfants de CP, le rapport aux écrans et aux ressources numériques, les postures éducatives des parents dans un contexte où les pratiques concernent tour à tour les loisirs, les apprentissages scolaires et des activités hybrides. Le corpus repose sur des entretiens au domicile des familles et des données issues des carnets de pratiques réalisés par les parents, qui permettent d'accéder aux modalités du contrôle parental des écrans ainsi qu'aux tentatives des enfants d'imposer leurs gestes personnels d'autonomie.

Séraphin Alava (Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR EFTS) considère quant à lui *Les enjeux scolaires des usages numériques des jeunes au sein de la famille* alors que le développement du numérique dans les familles reconfigure les relations, au travers de l'intime, du collectif, de l'utile, du scolaire et du loisir. Son étude s'intéresse aux pratiques dans ce domicile connecté à Internet où les usages numériques correspondent aussi bien à des pratiques relationnelles et culturelles, qu'à celles liées au travail scolaire. A partir d'une recherche qui a concerné 645 jeunes scolarisés en collège ou en lycée, ainsi que 124 parents, l'auteur examine deux pôles contrastés : les usages cyberviolents et les cyber-apprentissages. L'article pointe le rôle des relations et des médiations parentales sur les pratiques des jeunes sous l'angle de leurs impacts positifs ou négatifs sur la performance scolaire, en considérant les typologies d'usages numériques ainsi que les modes de relation parentale à la scolarité en relation avec le niveau de performance scolaire. Il fait également apparaître que les spécificités de la relation parents/jeunes concernant le suivi de la scolarité et la relation aux savoirs scolaires impactent le développement de pratiques autonomes de cyber-apprentissage. L'auteur montre que dans le cas des expériences cyberviolentes, comme pour les cyber-apprentissages, il existe une relation entre les médiations familiales et les usages numériques des jeunes, ces médiations restant dépendantes des trois fossés, générationnel, social et culturel identifiés par le rapport sur la fracture numérique en France (Hamelin, Lejeune, Loyer, Rivière, Clément & Schaff, 2011).

4. Les pratiques numériques des jeunes

La troisième partie de ce dossier se centre spécialement sur les pratiques numériques des jeunes en fonction des spécificités de leurs lieux de vie et des liens entre ces lieux : sur un territoire périurbain et côtier où l'accès aux équipements et les pratiques numériques varient en fonction des mobilités, de l'accès aux équipements, de l'environnement socioculturel ; entre foyer familial et centres résidentiels ou d'accueil d'urgence pour des adolescents soumis à une mesure de placement.

Dans son article intitulé *Usages d'Internet au sein de la famille : entre individualisation et pratiques collectives*, Laura Jankeviciute (Mica, Université Bordeaux-Montaigne/ Université de Vilnius, Lituanie) présente un volet de sa recherche doctorale sur les interactions numériques des jeunes âgés de 11 à 14 ans. L'étude s'appuie sur une méthodologie originale utilisant les méthodes visuelles participatives. Elle a concerné 42 filles et 32 garçons scolarisés dans deux collèges publics bordelais situés dans des contextes socio-économiques et culturels contrastés. L'auteure rappelle que l'environnement sociotechnique et son essor au sein des foyers participent de la culture contemporaine des espaces familiaux marqués par l'individualisation des modes de vie. Les foyers sont numériquement multi équipés et les jeunes construisent un espace culturel en ligne où les différentes formes d'activités et d'expression influencent leur quotidien, leurs relations, leur identité. L'auteure s'intéresse elle aussi à la question du contrôle des usages des écrans par les parents et aux négociations des jeunes internautes pour l'accès aux outils numériques. En examinant les relations entre parents et enfants au sein du foyer, et la présence des adultes dans certains aspects de leur sphère médiatique, sa recherche fait apparaître les modes de contrôle ainsi que les tensions et complicités qui sont associés aux usages numériques. Elle souligne un point important, les attentes des jeunes en matière d'échanges autour des écrans et des pratiques numériques avec leurs parents.

Le texte d'E. Vaquero, M. Àngels Balsells et F. Xavier Carrera (Université de Lleida, Espagne), *Alphabétisation numérique, résilience et cohésion familiale* concerne des adolescents accueillis en centres résidentiels ou en centre d'accueil d'urgence. L'étude réalisée concerne les usages des adolescents exposés à des risques familiaux et sociaux dans la province de Lleida (Espagne) qui sont placés en Centres Résidentiels d'Action pour l'Éducation (CRAE) ou en Centre d'Accueil (CA). Les auteurs partent de l'hypothèse que si la résilience est une capacité qui se révèle par l'interaction avec l'environnement social, dans un milieu social technologiquement avancé, les situations de risque et d'adversité conduisent les individus à construire des réponses résilientes en utilisant les technologies numériques dans un mécanisme de protection. Le concept de résilience s'appuie aussi sur la capacité à faire face aux défis liés au développement technologique et à mettre en œuvre des compétences digitales. L'usage des technologies numériques est considéré comme un élément favorable pour la promotion de la résilience entre l'adolescent en situation de vulnérabilité et sa famille. Comme dans les textes de la première partie, les résultats soulignent ici également les opportunités et ressources de l'environnement socio-technologique.

Le dossier se clôt sur un article intitulé *Adolescences numériques ? Génération « Y » et inégalités éducatives*. Pascal Plantard et Gwénaëlle André (Cread, Université Rennes 2) s'intéressent à cette population désormais très large identifiée comme natifs du numérique, et à cette dénomination qui véhicule nombre d'images relevant des techno-imaginaires et des normes de l'hypermodernité. L'étude met l'accent sur le fait que les jeunes abordent avec plus ou moins de facilité, d'assurance et de légitimité les pratiques numériques. Elle insiste sur la nécessité de rompre avec le lieu commun d'une unité des pratiques des classes d'âge identifiées comme « digital natives » selon la formule largement médiatisée de Prensky (2001), et d'examiner les contextes liés à la famille, au groupe de pairs et aux offres éducatives sur le territoire. Les auteurs montrent l'importance de resituer et d'analyser les pratiques numériques des jeunes dans leurs contextes socio-éducatifs territoriaux, et invitent à considérer ces trois dimensions dès lors qu'on aborde les sociabilités adolescentes particulièrement irriguées par les usages du numérique. En interrogeant au paradoxe des représentations de la « génération Y » les auteurs soulèvent la question de l'occultation des inégalités éducatives afférentes aux questions du numérique et même, les risques de démissions éducatives impliqués dans cette dénomination. Ils rappellent que les processus d'appropriation du numérique marqués par les imaginaires, les représentations et les pratiques, qui se stabilisent temporairement en normes d'usages, relèvent d'un apprentissage complexe où s'imbriquent dimensions techniques, sociales et identitaires. La conclusion insiste sur les enjeux des travaux de recherche sur les apprentissages *avec, par et dans* le numérique, ainsi que sur l'importance des politiques publiques d'éducation aux médias intégrant l'éducation familiale.

5. Défis et enjeux des recherches *sur et avec* les technologies numériques en éducation familiale

L'étude de la construction des compétences digitales et de l'alphabétisation numérique dans les familles représente un enjeu fort dans un contexte où les technologies numériques reconfigurent les univers de l'enfance et de la famille ainsi que les écosystèmes éducatifs. En amont de la naissance, souvent même dès le projet d'enfant, les parents mobilisent des compétences numériques pour rechercher des informations et communiquer, pour accéder à leurs droits en matière de santé ou de logement, puis dans le domaine de l'accueil et de l'éducation. L'exercice de la parentalité et les situations éducatives intègrent désormais des pratiques numériques et celles-ci sont d'autant plus nécessaires que les individus sont exposés à des situations d'adversité. Or, les parents les plus démunis manifestent souvent le sentiment qu'ils ont un rôle limité dans un scénario éducatif où les mondes numériques et des loisirs exercent une forte influence sur leurs enfants (Rodrigo, Martín, Máiquez, Álvarez, Byrne & al., 2011).

Les outils numériques innervent les cultures enfantines (Holloway & Valentine, 2002 ; Buckingham, 2007, 2008) et les jeunes comme les enfants sont connectés au cyberspace pour jouer, apprendre, s'informer, travailler dans des espaces à la fois physiques et dématérialisés. Ils utilisent les réseaux sociaux pour des échanges avec leurs pairs, avec les membres de leur famille, les grands-parents, les beaux-parents et leurs propres parents lorsque ceux-ci sont séparés ou non-cohabitants ou lorsqu'existe une mesure de placement familial. Dans ce cyberspace qui comporte des potentiels et des risques, ils sont ou non accompagnés par les adultes. Ceux de l'espace familial qui se trouvent plus ou moins à proximité, et ceux qui développent une présence professionnelle dans la rue numérique comme on le voit dans le programme *Promeneurs du Net* que la Caisse Nationale des Allocations Familiales entend déployer dans tous les départements français. En diversifiant leur présence éducative, dans leurs structures et sur les réseaux sociaux notamment *Facebook* et *You Tube*, les *Promeneurs du Net* observent que leur présence en ligne permet de maintenir les contacts avec les jeunes, d'échanger avec les parents sur les pratiques numériques de leurs enfants, ou encore de se former au numérique éducatif (Francis, 2016c).

Les configurations familiales évoluent, les relations familiales également et dans ce contexte où les technologies numériques influencent les pratiques enfantines et parentales, dans les espaces familiaux comme dans les structures éducatives, il s'agit de réduire la distance entre les générations autour des écrans et de limiter les fractures numériques, mais aussi d'accompagner les parents (UNESCO, 2014 ; Tisseron, Missonnier & Stora, 2006 ; UE, 2014). Ainsi, depuis bientôt dix ans, le Conseil de l'Europe encourage les pays de la communauté européenne au développement de programmes pour soutenir les parents dans l'exercice d'une parentalité positive, basée sur des relations positives entre parents et enfants et sur un exercice de la responsabilité parentale garantissant le bien être de la famille ainsi que l'optimisation du développement et des droits des mineurs, y compris par et avec les usages numériques (Conseil de l'Europe, 2006 ; Amoros & Robin, 2011). Un rapport du défenseur des droits (Derain, 2012) confirme que si les technologies numériques sont des facteurs indéniables de lien social, leur présence dans la vie quotidienne des familles nécessite de les aborder sous l'angle des droits des enfants : à l'éducation et à l'exercice de la citoyenneté, aux loisirs et aux activités culturelles, à l'information, à la liberté de pensée et d'expression, à la protection de la vie privée et contre les violences, à l'égalité de traitement quel que soit le sexe, l'orientation sexuelle, la santé, le handicap, les références culturelles, linguistiques et ethnoraciales des individus. Cet ensemble suppose l'intégration réelle, à l'école, dans les structures éducatives et les familles, de l'éducation aux médias. Les objets numériques - la tablette, l'ordinateur et surtout le téléphone portable devenu objet hybride - sont intégrés aux environnements quotidiens dès le plus jeune âge, notamment du fait de la place majeure prise par la photographie à la période de la petite enfance (Francis, 2015c). Les études récentes révèlent une meilleure attention des professionnels et des parents concernant le droit à l'image des jeunes enfants. Elles montrent une tendance en faveur de l'éducation aux médias approchée de manière informelle dès la petite enfance au travers des usages quotidiens de production et de publication des photographies (Francis, 2016b) et l'établissement de programmes institutionnels définis par un curriculum (MENESR, 2015). Dans ce contexte où l'accompagnement des pratiques numériques des enfants et des jeunes tout comme l'éducation aux médias et à l'information (EMI) restent néanmoins contrastés, le développement d'études sur le numérique éducatif est plus que jamais d'actualité.

Les recherches sur les usages numériques en éducation familiale représentent à la fois des défis et des enjeux considérables et ce dossier propose sans visée exhaustive une ouverture sur des questions méthodologiques - notamment l'approche cyberethnographique dans l'étude des blogs et forums - sur les contextes spécifiques de l'ère numérique tels qu'ils travaillent la parentalité, les relations dans les familles, les usages numériques des enfants et des jeunes, les représentations des adultes les concernant, les liens entre familles et institutions dont l'école et la protection de l'enfance, ainsi que sur les perspectives dont se saisissent les professionnels et les institutions dans ces écosystèmes éducatifs complexes augmentés par le numérique.

6. Références bibliographiques

- Aguilar, M.C. & Hijano, M. (2012). École – Famille et TIC. État de la relation école-famille en Espagne. Vers la participation virtuelle. *Education & Formation – e-297*, Juillet 2012, 61-73.
- Aguilar, M.C., Leiva, J.J. & Urbano, A. (2014). L'alphabétisation numérique et la participation familiale à l'école. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, 55-74.
- Allard, L. & Blondiau, O. (2007). 2.0 ? Culture Numérique, Cultures Expressives, *Médiamorphoses*, n° 21.

- Amoros, P. & Robin, M. (2011). Nouveaux défis dans les programmes d'éducation parentale. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°30, 11-16. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2011-2-page-11.htm>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. London : Polity Press.
- Buckingham, D. (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge : MIT Press.
- Chambat, P. & Jouet, J. (1996). Rapport introductif. Machines à communiquer : acquis et interrogations. *10e Congrès national des sciences de l'information et de la communication*, Grenoble-Echirolles, 209-214. Consulté sur Internet le 20/06/2015.
- Conseil de l'Europe (2006). *Recommandation 19 relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073495&Site=CM>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.
- Derain, M. (2012). *Enfants et écrans. Grandir dans le monde numérique*. Rapport du défenseur des droits. http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_ra_e_2012.pdf.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Eurostat (2015). Statistiques de la société de l'information - ménages et particuliers. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals/fr. Consulté sur Internet le 23/11/2015.
- Francis, V. (2011). Le parent biographe. Ecritures familiales et albums de naissance. *Revista Eletrônica de Educação*. Vol. 5 N°2/2011, 214-235. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/252>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.
- Francis, V. (2012). Perspective biographique et cyberethnographie en éducation familiale : approches, pertinence, limites. In Poncelet, D. *Méthodes de recherche en Education familiale : Enjeux, bénéfiques et difficultés* (pp. 107-116). *Actes sur CDROM du XIVème Colloque International de l'AIFREF*. Université du Luxembourg, 5-8 sept. 2011.
- Francis, V. (2015a). Ville et numérique. Quelles formes d'accompagnement des enfants, des jeunes et des parents ? Communication avec actes au *XVIème Congrès International de l'AIFREF*. Bilbao, 10-12 juin 2015.
- Francis, V. (2015b). Les usages et effets des blogs professionnels dans le champ de la petite enfance : de nouveaux dess(e)ins des communautés éducatives ? Communication avec actes au *XVIème Congrès International de l'AIFREF*. Bilbao, 10-12 juin 2015.
- Francis, V. (2015c). The relationships between ECEC services and families : biographic approaches and digital age. Conférence au colloque *Early Childhood Education and Care systems in the European Union*. Université de Florence, 30-31 octobre 2015.
- Francis, V. (2016a). Recherches en éducation familiale. Approche d'un champ d'études et d'un outil de la coéducation, le cahier de vie. *Actes du colloque "Printemps de la recherche en ESPE 2015"*. Paris 23 mars 2015. <http://www.reseau-espe.fr/recherche/colloques-seminaires/printemps-de-la-recherche-en-espe>. Consulté sur Internet le 23/03/2016.
- Francis, V. (2016b). Des blogs à la période de la petite enfance. Une approche des usages des assistantes maternelles, des familles et des jeunes enfants. Communication à la conférence internationale « *Cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance* ». Paris, MSH, 7 et 8 avril 2016. <http://www.cejm2016.eu/?lang=fr> Consulté sur Internet le 21/01/2016.
- Francis, V. (2016c). Espaces urbains et pratiques numériques. Vers de nouvelles formes d'actions éducatives. *Revue Italienne d'Education Familiale*, n°2-2016. <http://www.fupress.net/index.php/rief/issue/view/1272> Consulté sur Internet le 28/10/2016.
- Francis, V. & Aguilar, M.C. (2014). Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, 11-17. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 20/03/2016.
- Francis, V. & Cadéi, L. (2013). Les blogs des parents : des pratiques d'écriture parentale comme forme de soutien de la parentalité. In Schneider, B. & Mietkiewicz, M.-C. (dir.) *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*. (pp. 150-167). Toulouse : Eres.
- Gascon, H., Beaudoin, I., Voyer, D. & Beaupré, P. (2014). Le développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles, *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. 19-35. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 20/02/2015.
- Gascon, H., Jourdan-Ionescu, C. Julien-Gauthier, F. & Garant, M. (2016). Evaluation de la mise à l'essai de la Plateforme du programme interdisciplinaire d'accompagnement en ligne et d'entraide famille (PIALEF). Rapport Final de recherche déposé à l'Office des personnes handicapées du Québec. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes_analyses_et_rapports/Finances_par_l'Office/RAP_Evaluation_essai_plateforme_PIALEF.pdf. Consulté sur Internet le 02/04/2016.

- Hamelin, J., Lejeune, E. Loyer, J.L., Rivière, L. & Schaff, C. (2011). Le fossé numérique en France. Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique. Conseil d'analyse stratégique, Avril 2011.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009). *EU Kids on Line. Comparing children's online opportunities and risks across Europe*. London : EU Kids Online.
- Houzelle, N. (dir.) (2014). *Promouvoir la santé dès la petite enfance. Accompagner la parentalité*. Saint-Denis : Inpes Editions.
- Jouët, J. & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran, *Réseaux*, 1999/ n° 92-93, 25-102.
- Holloway, S. & Valentine, G. (2002). *Cyberkids : Children in the Information Age*. London : Routledge.
- Marcotte, J-F. (2003). Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux : pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels, *Esprit critique*, Automne 2003, Vol.05, N°4. <http://www.espritcritique.org>. Consulté sur Internet le 20/06/2016
- Masson, A. (2010). Éditorial : Réel et virtuel, *Cahiers de psychologie clinique*, 2010/2, n° 35, 7-11.
- MENESR (2015). L'EMI (éducation aux médias et à l'information) et la stratégie du numérique. <http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html> Consulté sur Internet le 20/12/2015.
- Pourtois, J.P. (1984). *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruxelles : Editions Labor.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, *Revue Française de Pédagogie*, n°96, 5-15.
- Potin, E. (2014). AEMO et régulation des échanges familiaux. L'usage des TNIC. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. 75-92 .
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press, vol. 9, no 5. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consulté sur Internet le 20/06/2016.
- Rinaudo, J-L. (2015). Etre à l'école numérique aujourd'hui. *Le sujet dans la cité*, 6, 104-112.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Máiquez, M.L., Álvarez, M., Byrne, S., Rodríguez, B., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M.A. & Rodríguez, E. (2011). Programme « Vivre l'adolescence en famille » afin de promouvoir la parentalité positive, *La revue internationale de l'éducation familiale* 2/2011 N°30, 39-60. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2011-2-p-11.htm>. Consulté sur Internet le 05/06/2016.
- Sanchez Ovando, M. (2006). Ressources éducatives dans l'éducation thérapeutique du jeune patient atteint de maladie chronique. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes – Paris V. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00149589/document>. Consulté sur Internet le 20/06/2015.
- Tisseron, S., Missonnier, S. & Stora, M. (2006). *L'enfant au risque du virtuel*. Paris : Dunod.
- UNION EUROPEA (2014). Política de cohesión 2014-2020. Nuevo impulso. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag48/mag48_es.pdf. Consulté sur Internet le 28/06/2015.
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning : Achieving quality for all*. Paris : 11th EFA Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>. Consulté sur Internet le 23/03/2015.
- Vodoz, L. (2010). Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion. *SociologieS*. <https://sociologies.revues.org/3333>. Consulté sur Internet le 01/04/2016.

Écritures parentales et technosocialité

Une approche de la blogosphère parentale

Véronique Francis

Espé Université d'Orléans

Chercheure au CREF, EA 1589, Université Paris-Nanterre

Equipe Education Familiale et Interventions socio-éducatives en direction des familles

France

veronique.francis@univ-orleans.fr

RÉSUMÉ. Depuis les années 2000, la possibilité offerte aux internautes de créer des blogs a non seulement fait évoluer les pratiques des parents et les écritures parentales mais aussi leur portée puisque celles-ci circulent dans le réseau familial et au sein de communautés plus ou moins étendues de lecteurs parfois eux-mêmes auteurs de blogs. Quelles sont les spécificités des écritures parentales numériques, des blogs tenus par les parents et de leurs circulations sur la blogosphère ? L'objectif de cet article est d'examiner les rapports entre écriture, parentalité et technosocialité à partir de l'analyse secondaire des résultats de plusieurs études sur les blogs des parents réalisées sur le web français (Francis, 2011, 2013). Les blogs des parents ont été étudiés depuis les interactions objets-acteurs, ces derniers étant tour à tour auteurs et lecteurs, communiquant au sein d'une ou plusieurs communautés de parents. La méthode d'exploration de la blogosphère parentale et la méthodologie d'étude des blogs sont exposées afin d'identifier les caractéristiques du corpus et les défis posés par la recherche cyberethnographique. L'étude des pratiques parentales de lecture-écriture-publication vise à cerner les formes et les enjeux des écritures parentales dans l'environnement sociotechnique qu'est l'espace du web social.

MOTS-CLÉS : écritures parentales, blogs, web social, parentalité, méthodologie de la recherche cyberethnographique

1. Introduction

Sur la toile, un grand nombre de blogs sont tenus par des auteurs qui s'expriment en tant que (futurs) parents. Ces journaux électroniques témoignent de pratiques d'écritures parentales qui sont loin d'être récentes puisque depuis le 14^{ème} siècle, de la mention de l'événement d'une naissance à la description développée des premières années de l'enfance, les parents produisent des textes d'épaisseur variée sur leur expérience, textes qui constituent le champ des *écritures parentales*. Leurs supports les plus courants sont les journaux de naissance, objets de mémoire longtemps tenus dans l'ombre puisque destinés à demeurer dans le cercle familial. Depuis les années 2000, la possibilité offerte aux internautes de créer des blogs a non seulement fait évoluer les pratiques des parents et les écritures parentales mais aussi les textes circulent dans le réseau familial et au sein de communautés plus ou moins étendues de lecteurs parfois eux-mêmes auteurs de blogs.

Quelles sont les caractéristiques des blogs tenus par les parents, les spécificités des écritures parentales numériques – textes composés de sons, images, écrits selon l'approche de la sociologie des textes (Mac Kenzie, 1991) - et de leurs circulations sur la blogosphère ? L'objectif de cet article est d'examiner les rapports entre écriture, parentalité et technosocialité à partir de l'analyse secondaire des résultats de plusieurs études réalisées sur le web français. En première partie, l'approche socio-historique a pour but de situer les pratiques d'écritures parentales et leurs liens avec des genres constitués, parmi lesquels celui du journal personnel. La seconde section propose une analyse des contextes d'émergence sur la Toile d'espaces de partage de l'expérience parentale et apporte des précisions méthodologiques sur le corpus étudié, les blogs des parents. On examine ensuite dans une dernière section les caractéristiques des écritures parentales sur le web social. Le cadre théorique, celui d'une socioanthropologie des usages, pose tout d'abord que « l'apparition des nouvelles pratiques se greffe sur le passé, sur des routines, sur des survivances culturelles qui perdurent et continuent à se transmettre » (Mallein & Toussaint, 1994, p. 317). Les pratiques liées aux caractéristiques sociales des individus, collectifs, institutions sont approchées depuis « une observation approfondie de l'usage qui permet de restituer les usages dans les cadres sociaux qui président à la mise en œuvre de la technique » (Chambat & Jouet, 1996, p. 211).

Ainsi les écritures parentales numériques sont-elles examinées depuis les interactions objets-acteurs, ceux-ci étant tour à tour auteurs et lecteurs, communiquant au sein d'une ou plusieurs communautés de parents, dans un espace saturé de discours. L'étude des pratiques de lecture-écriture-publication des mères et des pères vise à approcher les formes et les enjeux des écritures parentales dans l'environnement sociotechnique qu'est l'espace du web social.

2. Ecritures parentales et espaces scripturaux

2.1. Emergence et développement des écritures parentales

De nombreuses études ont montré que l'écriture croît en place et en volume dans la société occidentale dès le 14^{ème} siècle, contribuant progressivement au développement des écrits ordinaires (Fabre, 1993) dans les sphères commerciales, familiales et domestiques (Dufief, 2000 ; Bardet & Ruggiu, 2005 ; Lemaitre & Mouysset, 2009 ; Mouysset, Bardet & Ruggiu, 2010). Les écrits de soi également désignés par le terme *ego-documents*, ce sont « tous les textes produits hors institution témoignant d'une prise de parole personnelle d'un individu sur lui-même, les siens, sa communauté, le monde tel qu'il le perçoit, à travers son regard et sa plume singulière » (Lemaitre & Mouysset, 2009, p. 4). Ils montrent souvent la place succincte ou développée des écritures parentales, en premier lieu ces énoncés ordinaires où s'imbriquent étroitement expérience parentale et écrits sur l'enfant.

Ainsi, dans les *ricordanze* des familles de Florence des 14^{ème} et 15^{ème} siècles, les écritures gestionnaires portant sur le patrimoine se mêlent aux écritures parentales témoignant de la naissance des enfants, des rituels qui l'accompagnent, des dépenses occasionnées par le placement en nourrice ou par le salaire des maîtres (Mordenti, 2001). Ces bribes ou tranches de récits généralement réalisées par les pères, s'entremêlent souvent aux écritures professionnelles comme le montrent également les livres de comptes et les livres de raison utilisés par certains corps de métiers. Les documents portent en effet à la marge des indications sur l'arrivée des enfants au foyer, les faits marquants de leur éducation, les sentiments des parents à leur égard, en particulier lorsqu'un événement heureux ou un drame survient.

Au 18^{ème} siècle, alors que l'usage des supports d'écriture se répand pour organiser l'activité commerciale et artisanale, mémoires et chroniques, livres de bord et journaux de voyage passionnent le lectorat et deviennent des genres en vogue en Occident (Lejeune & Bogaert, 2006). Ces « journaux du dehors » (Simonet-Tenant, 2004) témoins du quotidien observé par leur scripteur, vont contribuer à l'essor de la pratique du journal personnel, dont certains sont parfois spécialement orientés sur l'expérience parentale. Les écritures parentales se développent alors qu'émerge un modèle familial centré sur l'enfant, tout particulièrement au sein de la bourgeoisie (Martin-Furgier, 1987). Les journaux personnels, notamment ceux tenus par les femmes, intègrent l'expérience vécue par les mères avant de s'imposer peu à peu en objets autonomes sous la forme de journaux de naissance et ce, notamment au cours du 19^{ème} siècle qui exalte la maternité (Kniebielher & Fouquet, 1977). L'écriture vise souvent à constituer une mémoire de l'enfance et de la famille autant qu'à exprimer les sentiments qui animent les parents. Ainsi, de même que l'écriture d'un journal intime n'a rien d'un exercice solitaire puisqu'elle inscrit l'auteur dans un dialogue avec lui-même ou avec un confident, dûment identifié dans certains cas, voire mentionné lorsqu'il s'agit du confesseur (Lejeune, 1993), les écritures parentales peuvent être définies comme des *écritures dialoguées*. Souvent proches de la correspondance, genre par ailleurs en vogue qui témoigne lui aussi de l'expérience parentale, elles s'adressent souvent en premier lieu à l'enfant qui en est le futur destinataire (Francis, 2006). Car si l'un des buts est de transmettre la mémoire familiale ou de mettre à jour les choix éducatifs des parents, le journal de naissance peut aussi être abordé comme un journal d'éducation (Hess, 1998) en tant qu'il affirme, questionne ou distille les choix éducatifs parentaux.

2.2. Carnets et albums de naissance : les écritures parentales encadrées à la croisée de la diffusion des normes d'éducation et de la culture enfantine de masse

Au cours du 19^{ème} siècle et jusque dans les années 1960, le mouvement hygiéniste, où l'ordre et la propreté sont placés aux premiers rangs des figures de la modernité, s'impose dans le champ du soin et de l'éducation des jeunes enfants. C'est dans ce contexte que vont être encouragées les *écritures parentales encadrées* (Francis, 2011a). Elles sont tout d'abord présentes dans les carnets de suivi sanitaire qui voient le jour dans un contexte où une forte attention est accordée à la rationalisation de l'activité domestique. Lecture et écriture jouent un rôle majeur dans ce processus qui donne lieu, par les processus de catégorisation et de classement des soins aux enfants, une normalisation des pratiques réglées par une forte attention au rapport au temps ainsi que l'a montré Goody (1979). Les calendriers et agendas, qui prévoient et fixent les événements ordinaires et exceptionnels destinés à enregistrer le déroulement du quotidien, se diffusent largement. Dans ce contexte l'usage de livrets est encouragé pour apprendre aux individus à organiser leur activité, l'écriture étant considérée comme une sorte de « miroir et de boussole morale » (Illiade, 2006).

L'objectif de contrôle sanitaire et social qui s'impose à cette période en France explique la diffusion de livrets utilisés par les médecins et par les familles pour assurer le suivi de certaines populations (Rollet-Echalier, 2008). Destinés à assurer le suivi sanitaire des enfants placés en nourrice ou de ceux qui dépendent de l'assistance publique, ils sont progressivement édités pour prescrire, contrôler, rationaliser et moraliser les soins aux enfants. Utilisés dès les années 1880, ils seront largement diffusés lors de la campagne contre la mortalité infantile menée en 1914-1918 où la Croix-Rouge américaine, fortement impliquée, diffuse des prospectus illustrés dans le but d'assurer l'éducation des mères de milieux modestes (Kniebielher & Fouquet, 1977). Une grande firme d'aliments pour bébés saisit l'opportunité de cette campagne pour offrir à sa clientèle un journal de naissance. Tout en faisant la promotion de ses produits, ce recueil intègre des rubriques sur les soins et la croissance du bébé destinées à être complétées par les mères. Cet encouragement à mettre en mémoire les rituels familiaux et sociaux qui scandent le temps de l'enfance et la chronique des premières fois (Fine, 2000), dessine les contours de la figure du parent biographe (Francis, 2011b).

Comme l'a montré Cook (2004, 2005) à partir de ses études sur la mode enfantine puis de l'alimentation, c'est l'époque à laquelle se développe une culture enfantine de masse prenant appui sur la diffusion de produits et de messages commerciaux. Aux objets de la culture enfantine – livres, jouets, matériel de puériculture, vêtements, ... - sont associés conseils éducatifs en direction des parents et modèles de l'enfant et de la famille. De fait, dès 1914 l'éditeur Grasset met en vente *Le Journal de bébé* illustré par l'une des premières illustratrices de livres pour enfants, Madeleine Franc-Nohain. Il est proposé en deux versions, rose pour les filles, bleu pour les garçons et ses rubriques reprennent le découpage chronologique des livrets mis au point dans les secteurs du soin. Les parents sont encouragés à enregistrer « *les premières sorties du bébé, ses découvertes, ses premiers mots, ses goûts et tous les détails qui font que le bébé se développe comme petit garçon ou petite fille* » selon la présentation en ligne faite par la librairie du Metropolitan Museum of Art qui en a proposé une réédition en 1987.

Les journaux de naissance disponibles en nombre aujourd'hui dans le commerce, intègrent des rubriques présentes dans un autre document médical, le carnet de maternité remis aux futures mères dans le but d'assurer le suivi de la période prénatale. Les parents sont invités à se présenter, la mère est conviée à noter ses premières sensations et les évolutions de son corps mois par mois. Les rubriques portent également sur la description des transformations matérielles du foyer et des préparatifs pour accueillir l'enfant. Des espaces destinés aux photographies et images d'échographie apparaissent çà et là, et l'étude de journaux de naissance complétés par les parents montre que les écrits rendent compte de ce que l'image ne peut montrer à elle seule. Ils accompagnent ces bribes biographiques visuelles, ils associent des commentaires aux objets de naissance aux usages éphémères, par exemple le bracelet d'identification du bébé (Francis, 2006, 2007).

2.3. Parents lecteurs, parents blogueurs

Le secteur de l'édition sur le thème de la grossesse, de la naissance, et de l'éducation de la petite enfance est florissant. Les politiques d'édition d'un périodique comme *La Jeune Mère ou l'éducation du premier âge* - dont Gallica a mis en ligne 26 années de publication¹ - ou du fameux livre *J'attends un enfant*² mis à jour et réédité chaque année depuis sa parution en 1955 (Mietkiewicz & Schneider, 2013), montrent la croissance des textes sur la naissance et la petite enfance depuis le milieu du 20^{ème} siècle. Les médias sont de longue date des espaces d'incitation au développement des connaissances et des attentes parentales et ces exemples montrent que le besoin de s'informer à la période de transition vers la parentalité n'est pas nouveau. Ces tendances se sont confirmées avec les facilités d'accès à Internet, les possibilités d'échanger sur des forums et sur les blogs où émergent de nouvelles communautés établies en fonction d'intérêts communs (Millerand, Proulx & Rueff, 2010). Lectures et conversations électroniques correspondent à des activités conduites, avant le développement des technologies numériques, par les livres et la presse spécialisée, et dans l'environnement proche, amical et familial. Actuellement, dès la période de la transition vers la parentalité, des liens forts existent entre parentalité et technosocialité, les futurs pères et mères s'orientant de plus en plus vers des lectures électroniques.

Repérée à partir des chemins empruntés sur l'internet par les parents auteurs de blogs, l'étude de leur entrée en technosocialité conforte les résultats des recherches sur les usages de l'internet qui montrent qu'il est majoritairement utilisé pour rechercher des informations (Redcker, Ala-Mutka & Punie, 2010) au premier rang desquelles figurent celles sur le bien-être et la santé (Gombault, 2011). Ces pratiques concernent notamment les femmes jeunes (Renahy, Parizot, Lesieur & Chauvin, 2008) et de fait, ce sont surtout les mères qui surfent à la recherche d'informations et qui échangent sur la Toile. Elles consultent les sites, lisent sur les forums, y participent. Elles sont incitées à ouvrir un blog et à y déposer des textes pour partager leur histoire avec leur entourage familial et amical. Ce faisant, elles lisent d'autres mères, parfois des blogueurs pères. Ces parents échangent entre eux et forment des communautés au sein d'une ou plusieurs *catégories* selon les choix qu'ils font et en fonction des possibilités offertes par la plateforme qu'ils utilisent.

3. Etudier les blogs des parents : défis, corpus et méthode

3.1. Ethique de la recherche

La recherche est cyberethnographique, le terrain étudié concernant les blogs de parents que la chercheuse explore dans une position qualifiée d'observation participante. Si quelques-uns des blogs étudiés ont un accès semi-libre avec des événements privés soumis à une autorisation d'accès, la grande majorité est en accès libre. L'auteur d'un blog, tout comme les blogueurs participants se savent observés, lus, et certains messages témoignent explicitement de la conscience d'être sous le regard d'une communauté de lecteurs. Les contributeurs s'adressent d'ailleurs à elle, il leur arrive de l'interpeler dans leurs messages. Avec le numérique, les productions de textes produits par les individus, leur circulation et leur accès se sont démocratisés. Dans ce contexte, des liens inédits se développent entre les individus eux-mêmes, entre le monde de la recherche et la société civile, entre citoyens professionnels et chercheurs. La tentation pourrait être grande de s'emparer des écritures ordinaires dans l'espace numérique, public et foisonnant, pourtant on considère que les données issues des ego-documents en ligne doivent être elles aussi soumises à des modes d'anonymisation, ce qui a été appliqué ici pour les extraits des messages présentés et pour les noms des blogs.

¹ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb327958600/date>

² Laurence Pernoud et Agnès Grison. *J'attends un enfant*. Editions Horay.

3.2. Corpus

Le corpus (cf. tableau 1) a été constitué à l'occasion de plusieurs études. Il a été réalisé sur le mode « boule-de-neige » particulièrement pertinent pour saisir la dynamique d'un objet de recherche ce qui s'applique tout particulièrement à la blogosphère (Klein, 2007). L'analyse porte sur les blogs non commerciaux, sur leur contenu et leur fonctionnement, notamment l'étude de leurs liens, au sein d'une communauté ou entre elles. La méthodologie de l'approche comparée a permis de dégager une typologie distinguant les blogs de parents en situations, toujours singulières, de *parentalités ordinaires* (N= 198), de ceux concernant les situations, temporaires ou durables, de *parentalités confrontées à l'épreuve* (N=203). Différents types d'épreuves caractérisent ces situations et leur durabilité est un facteur important ce qui a conduit à distinguer les blogs des parents d'enfants touchés par le handicap ou une maladie grave ; ceux des parents solos, en cours de séparation, séparés ; ceux des pères ou mères touchés par le décès d'un enfant ; ceux des parents en transition vers la parentalité : en procédure adoption, effectuant une démarche de procréation assistée médicale ; ceux des parents de petits et grands prématurés ; ceux de jeunes futures mères et mères primigestes de moins de 20 ans.

Dans les études menées, l'analyse s'est intéressée au contenu des blogs à partir de l'étude des pages d'accueil, qui exposent les « thèmes », « rubriques », ou encore « catégories » selon l'organisation proposée par les plates-formes qui hébergent le blog. L'analyse de contenu thématique des textes de l'auteur-blogueur portait quant à elle sur leur contenu, sur le rapport écrit/images, ainsi que sur le rapport entre textes personnels et textes d'emprunts dont les observations montrent qu'il caractérise souvent l'animation des blogs de parents et participe à la dimension collaborative de l'écriture.

Blogs tenus par des parents en situation de « parentalité ordinaire »		N= 198
	(Futures) mères impliquées dans les écritures de l'expérience du quotidien	132
	Mères pratiquant le scrapbooking	22
	Pères, mères et enfants « voyageurs »	21
	Parents expatriés, familles transnationales	23
Blogs tenus par des parents en transition ou situation de « parentalité exposée à l'épreuve »		N=203
	mères de grands et petits prématurés ; pères et mères en transition vers la parentalité : en procédure d'adoption, en situation de procréation médicale assistée	70
	Pères et mères d'enfants touchés par le handicap, la maladie, le deuil d'un enfant	40
	Mères solos, pères et mères en cours de séparation, pères séparés, ...	80
	Jeunes futures mères et mères solos primigestes de moins de 20 ans	13
Total		N = 401

Tableau 1. Présentation du corpus

3.3. Méthodologie d'analyse des blogs parentaux et de la blogosphère parentale

L'étude des blogs présente de nombreux défis (Hookway, 2008). Leur variété est considérable et se différencie notamment de par leur contenu, leur configuration qui permet ou non de faire intervenir une multitude de voix, et leur activité. Depuis le milieu des années 2000, les blogs peuvent être réalisés à partir de technologies intuitives, qui, en facilitant et/orientant l'action, sont des *affordances*, soit, selon Gibson (1977) « des indices qui rendent possible une gamme d'actions appropriées », dont beaucoup sont des aides aux usages de l'outil de publication, à l'accompagnement de l'écriture et aux médiations. On ne peut donc négliger le rôle des objets qui poussent à agir. Objets actants (Latour, 1989) ils fonctionnent indépendamment du sujet, dans un monde composite où les liens hommes, hybrides et réseaux sociotechniques complexes ont une dimension sémiotique. Ainsi, le rapport à l'écrit et à la publication ne peut être étudié sans une approche conjointe des technologies et des usages du blogueur. Les unes et les autres permettent la coproduction de textes sous des formes linguistiques et visuelles qui en sont les *designs*, autrement dit « ce qui en constitue le dessein (le projet) et le dessin (la mise en forme) » (Quinton, 2002, p. 231).

Dans les blogs des parents, l'un des éléments de ces *designs*, proposés par la plate-forme ou importés depuis d'autres sites, sont les calendriers, bannières, frises chronologiques (Figure 1 ci-dessous) qui sont automatiquement mis à jour. Très présents sur les blogs des parents, comparativement aux blogs dans d'autres catégories, ce sont des soutiens à l'écriture et sont plus fréquemment utilisés par les auteurs les moins familiers de l'écrit. Sur les blogs de certaines plateformes telles que Skyrock, Skyblog ou Auféminin.com., ces *gimmicks* sont, avec les *stickers* et *émoticons*, des éléments scénaristiques qui supportent l'écriture autant qu'ils animent le blog. Les images sont omniprésentes. Il s'agit d'images dessinées et peintes standards de l'imagerie enfantine accessibles sur la Toile, ou produites dans l'espace familial grâce à la photographie numérique. Ces images fixes ou animées soutiennent ou accompagnent les récits oraux et écrits, notamment sur les blogs exposant des parcours parentaux non exposés à l'épreuve.

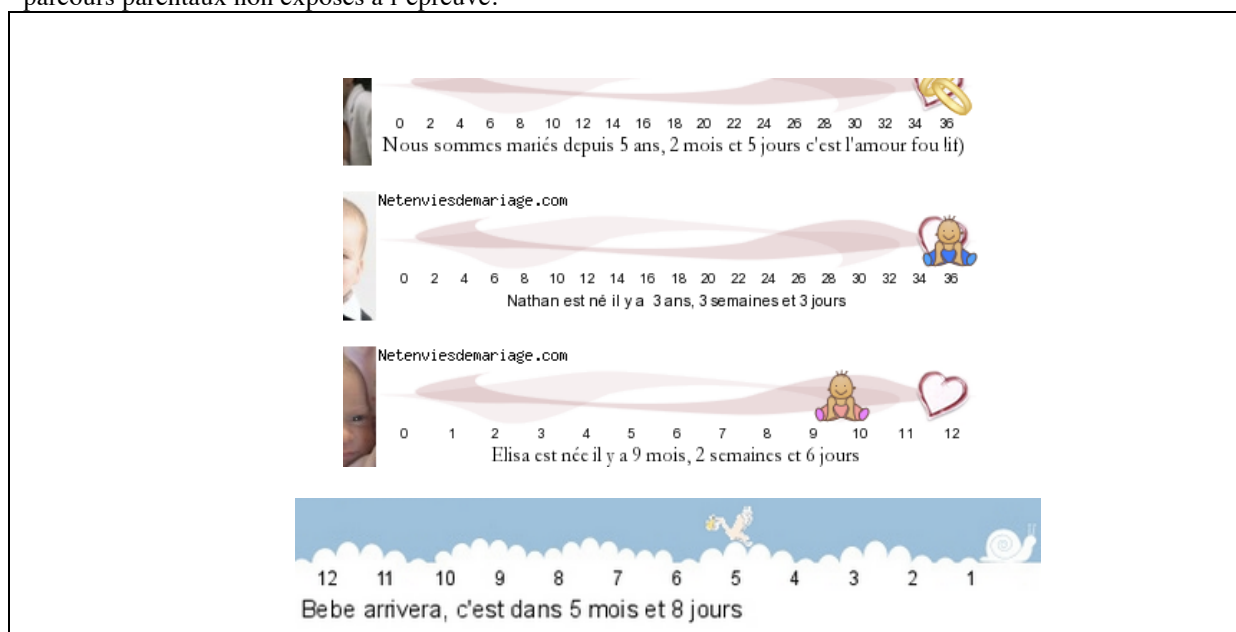


Figure 1. Saisie d'écrans de frises calendaires, personnalisées par des photographies avec onglets d'animation et mise à jour automatique

L'exploration de la blogosphère parentale conduit à identifier une très grande variété des blogs. Parmi eux, figurent les photoblogs et vidéoblogs constitués quasi exclusivement de photographies et de vidéos, ou encore des blogs promotionnels à visée rémunératrice où alternent les *billets* personnels et ceux faisant la promotion de produits de puériculture en vue de subsides par les enseignes qui les commercialisent dès lors que le nombre de visiteurs franchit un certain seuil. Ces blogs sont proposés par des web entrepreneuses, des journalistes, des *digital mums*, *geek mums* ou *e-fluents mums* appartenant aux catégories socioéconomiques aisées et qui sont souvent également présentes sur les réseaux sociaux, organisent et relaient des opérations commerciales. Celles-ci portent sur la maternité et la puériculture et sont montées par des enseignes du commerce de la grande distribution ou de la sphère alternative représentée par les communautés des *parents bios* ou *écologes*. L'un de leurs objectifs est de *créer le buzz*, autrement dit, de faire parler de leur blog pour le faire connaître et ainsi faire la promotion des produits qu'ils présentent. L'étude de ces blogs suppose un type de méthodologie tenant compte des spécificités de l'image et des textes publicitaires, ainsi que de la visée rémunératrice de l'entreprise. L'objectif marketing des blogs à visée promotionnelle intègre, encadre et véhicule, à différents niveaux, des normes parentales et influencent d'autres espaces de la blogosphère parentale, ceux qui nous intéressent ici, où « l'agglomérat de traces et données se révèle être une écriture du soi en constituant une certaine manière de se manifester à soi-même et aux autres » (Foucault, 2001, p. 1244).

Le présent article porte sur l'analyse secondaire des résultats d'études concernant des blogs sans visée promotionnelle et où la place des écritures parentales est dominante. Ces études ont porté sur des blogs actifs, l'activité du blog ayant été mesurée à partir de 3 critères - nombre de messages, de visites, de commentaires – rapportés à la période d'activité et à l'objectif du blog. A titre d'exemple, la saisie d'écran (Figure 2) concerne un blog retenu parmi les blogs actifs malgré sa période de vie relativement courte, (16 mois alors que les blogs étudiés ont une durée de vie moyenne de 3 ans), par une mère qui a ouvert rétrospectivement un journal portant sur la maladie et le décès de son enfant. Les informations ci-dessous montrent le nombre de messages postés (90 *notes*), le nombre de commentaires des blogueurs-lecteurs (997), de visites (36294).

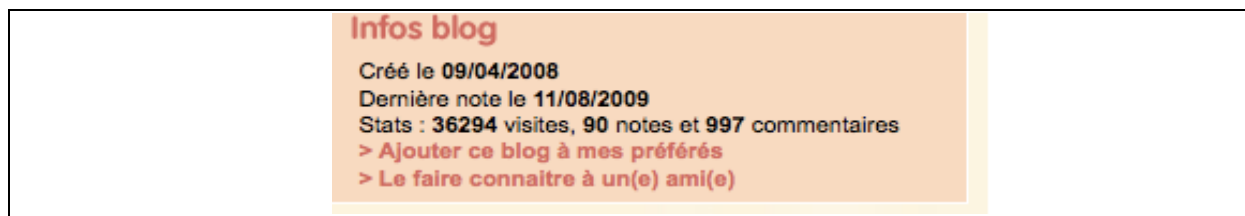


Figure 2. Saisie d'écran de l'extrait d'une page d'accueil apportant des indications sur l'activité du blog

L'identité numérique du blogueur-auteur a été étudiée depuis le nom du blog, le profil (mentions « identité », « description » ou « présentation »), ainsi que le *pacte autobiographique* (Lejeune, 1975) qui, comme dans les journaux sur support papier, concerne la présentation de l'objectif du blog (Figure 3 ci-dessous) qui, au fil des textes peut évoluer comme on le constate parfois à partir de l'étude de contenu des messages. Ces trois éléments – nom, profil, pacte autobiographique - sont examinés au prisme du caractère dialogique du blog, à partir de l'étude de contenus des messages. L'étude du *blogroll* permet d'approcher les liens entre blogueurs, et des blogueurs-lecteurs-contributeurs qui déposent des commentaires. Ceux-ci se recrutent parmi les parents présents sur la Toile ou parmi les membres de la famille, amis, collègues. Certes, l'auteur a la possibilité de limiter l'accès à son blog, mais les sites sont souvent structurés de telle sorte à « promouvoir les échanges interpersonnels » (Stefanone & Jang, 2007). La quête de l'autre est orientée vers le lien avec les proches ou la recherche de nouveaux contacts.

Concernant les blogs des parents, l'identité numérique est bien « personnelle et subjective (...) ; interpersonnelle, c'est-à-dire co-construite dans la relation à autrui (...) ; sociale, en référence aux statuts et de la société, et enfin, numérique ce qui correspond à ses manifestations sur le net » (Perea, 2010, p. 5). Sur le web parental, l'identité numérique n'est pas soumise aux mêmes effets de ce *clair-obscur* (Cardon, 2010) fréquent sur le web relationnel, les sites de rencontres et les forums par exemple où les internautes font en sorte d'échanger à *l'abri derrière l'écran*. Les commentaires, les photographies, la description du quotidien, l'écriture elle-même participent donc du dévoilement et de la co-construction de l'identité numérique. Au fil des messages, des indicateurs informent ou permettent de faire des hypothèses sur les origines socioculturelles de l'auteur, de son groupe constitué des plus fidèles contributeurs, et de sa communauté. Les blogs étudiés concernent très majoritairement des mères appartenant aux groupes des classes moyennes, voire – c'est le cas pour le groupe des mères solos et celui des mères de moins de 20 ans - des catégories socioéconomiques faibles.


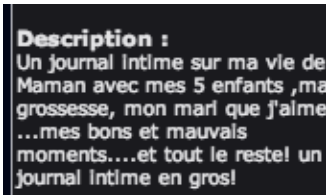
Exemple concernant les catégories d'un blog, les communautés auxquelles il est relié et le « pacte autobiographique » de son auteur	Exemple de message se référant à l'identité du blog	Exemple de nom de blog accompagné d'éléments sur l'identité numérique de l'auteur
 <p>Catégorie : santé Enfants Famille jeux mariage Parents & enfants Description : Bébé Blog a été créée pendant ma grossesse. Il explique ce qu'une jeune femme comme moi ressent lors de sa première grossesse. Les joies, les pleurs, les appréhensions. Je vous livre aussi mes trucs et astuces que j'ai découverts pour me faciliter la vie avec bébé.</p>	 <p>Description : Un journal Intime sur ma vie de Maman avec mes 5 enfants ,ma grossesse, mon mari que j'aime ...mes bons et mauvais moments....et tout le reste! un journal Intime en gros!</p>	<p><i>Journaldunange</i></p> <p>Maman d'une petite Céline née en mars 2008 et d'un ange, Thibaut, dans les étoiles depuis janvier 2010.</p>

Figure 3. Extraits de pages d'accueil

4. Les pratiques d'écritures parentales sur le web social

4.1. Technosocialité, écritures parentales et culture matérielle enfantine

Même si l'on admet que les weblogs sont des dispositifs d'autopublication qui contribuent à la démocratisation de l'écriture (Cardon, Jeanne-Perrier, Le Cam & Pelissier, 2006), ce seul élément ne suffit pas à expliquer l'explosion des écritures parentales numériques. L'étude de la blogosphère montre que, plus que tout autre projet ou événement dans la vie d'un individu, la période de transition vers la parentalité est susceptible de s'inscrire dans la technosocialité (Francis, 2012). Cette technosocialité parentale s'observe à partir de trois types d'usages de l'Internet par le futur parent, complémentaires entre eux : les échanges électroniques certes dans un cercle de familiers mais aussi, avec des inconnus, parents ou futurs parents partageant une expérience proche de la sienne, la recherche d'informations sur le bien-être et la santé, et les préparatifs matériels liés à l'arrivée de l'enfant.

Parmi ces usages de l'Internet, les deux derniers sont en lien étroit avec la consommation de services et de biens de la culture matérielle enfantine. A la suite d'une recherche d'informations, l'internaute voit défiler sur son écran publicités et annonces sur des produits destinés à améliorer le bien-être de la mère, aménager une chambre d'enfant ou constituer le trousseau du bébé. De manière subtile, les messages commerciaux combinent informations sur la santé et la sécurité, et les stratégies de persuasion pour faire consommer les parents se déploient de différentes manières, parmi lesquelles la prévention et la sécurité qui sont largement utilisées, ou la séduction. Comme pour les journaux de naissance autrefois, les enseignes de puériculture associent promotion de leurs produits et messages éducatifs à destination des mères et des pères. Sur les sites, la proposition est faite aux futures mères de communiquer entre elles sur les forums et d'ouvrir une liste de naissance pour « *recevoir les articles indispensables, choisis en fonction des goûts personnels* »³ - parmi lesquels figurent le journal de grossesse et le journal de naissance - tandis qu'un lien actif signale la possibilité de créer son blog.

³ Les italiques visent à souligner le vocabulaire spécifique utilisé sur la Toile (par exemple les termes *post*, ou *cop*). Les passages en italique et entre guillemets sont de courts extraits prélevés sur les sites ou les blogs, les extraits plus longs apparaissent en retrait dans le texte.

Les sites de santé tout comme ceux de la presse spécialisée, celui du magazine *Parents*⁴ par exemple, encouragent également l'ouverture d'un blog pour, comme le signale une annonce d'une grande enseigne commerciale, « *garder en mémoire et partager les moments de la grossesse et de la petite enfance* ». Les plateformes de publications gratuites permettant de créer un blog sans lien direct avec le secteur marchand – Wordpress, Overblog, Canalblog, Kaezo... - se sont également multipliées. La catégorie « famille et enfants » fait partie des 4 catégories les plus fréquentées avec les loisirs, la cuisine et la maison soit l'ensemble bricolage/décoration/jardinage.

L'offre de thèmes et de maquettes de personnalisation est foisonnante. Ceux-ci définissent aussi le *design* du blog comme celui du texte. Nombre d'entre eux intègrent des images fixes et animées archétypales de cette culture matérielle de l'enfance, réparties sur plusieurs axes, dont ceux du *cute* et du *cool* identifiés dans leurs études par Cross (2004) ou Brougère (2012).

4.2. Des écritures parentales socialisées

Sur les supports de papier les écritures domestiques et familiales sont majoritairement des écritures féminines (Lahire, 1993 a, b) et la blogosphère relationnelle, principalement animée par les mères (Francis, 2012), n'échappe pas à cette tendance. Les textes témoignent d'un quotidien à la fois anecdotique et essentiel, qui dévoile certains pans d'une intimité familiale, l'espace de l'*extimité* (Tisseron, 2001) se trouvant plus ou moins reconfiguré selon les options prises par les auteurs de protéger tout ou partie de leur blog.

Affilié à une ou plusieurs communautés, par exemple « *bébés* », « *famille* », « *mère ET femme* » « *loisirs et famille* » chaque blog est inséré dans un ou plusieurs réseaux au sein du cyberspace, et cette visibilité participe du processus d'écriture, de la mise en mots des expériences et de leur socialisation. Les commentaires montrent la popularité du blog et le dynamisme de la communauté. Dans certaines d'entre elles, l'habitude veut *qu'on passe* régulièrement sur son blog ou sur celui des *cop*. Il arrive aussi qu'on se *tague* ce qui revient, dans son aspect positif, à lancer un défi auquel l'autre se doit de répondre. Il s'agit alors de révéler un peu mieux sa personnalité, en décrivant par exemple ses trois activités préférées, son plus mauvais souvenir... autant de jeux d'écritures visant à mieux se connaître entre inconnues *copinautes*.

Les événements phares des périodes de la grossesse, de la naissance et de la petite enfance donnent lieu au plus grand nombre de *posts*. Avant toute chose, écrits et images exposent les moments de vie de ces deux années qui, de l'amont de la naissance jusqu'aux premiers pas de l'enfant, constituent un véritable tournant biographique pour les jeunes parents. Le sevrage, la marche, la perte de la première dent... qui étaient autrefois ritualisés au sein du groupe familial et de la communauté villageoise, chacun de ces événements est l'objet d'un récit souvent accompagné d'une ou plusieurs photographies. Les temps de passages marqueurs de l'autonomie de l'enfant - première nuit hors du foyer, transitions scolaires - et ceux de valorisation de l'individu ou du couple - anniversaires de naissance, de mariage - sont autant d'occasions de manifestations du sentiment comme le montre l'extrait d'un post du blog, reporté ci-dessous.

Je passe pour souhaiter un joyeux anniversaire à ma fille Marina qui est le pilier de ce blog car tout a commencé pour ma grossesse de ma puce qui fête aujourd'hui ses 6 ans !! et oui plus de 6 ans que je tiens ce blog !!! Je voulais lui dire que je l'aime tous les jours d'avantage et que malgré son caractère de cochon c'est ma Marinette d'amour, je lui souhaite plein de bonheur! gros bisous d'amour ma fille !!!!!!! Un-enfant-de-plus, 20/2/2013

Le thème du temps qui passe et de l'enfance qui file, sous le regard et les mots empreints de nostalgie, est très présent. Avec la mise en scène d'une mémoire du bonheur familial, sont questionnées les expériences de la parentalité, les émotions et leur ambiguïté puisque se mêlent joies et appréhensions.

Où est passé mon bébé ? Qu'est devenu mon tout petit, mon petit dernier, celui que je tenais dans mes bras il y a peu ? Maxou a aujourd'hui 3 ans et depuis 6 mois, il a fait tellement de progrès que j'ai du mal à le reconnaître. En juin, il a abandonné la sucette. En octobre, il a décidé qu'il ne voulait plus de couches. Depuis novembre, il parle comme un moulin. (...) Quelle émotion pour mon petit cœur fragile de maman ! Où vas-tu si vite, petit Maxou ? J'aimerais que tu prennes un peu plus ton temps, que tu me laisses savourer encore quelque temps ta petite enfance. *Mon petit'homme*, 2/5/2014

⁴ On peut lire sur sa page Facebook que ce magazine « est un mensuel créé en 1969. Parents se décline sur le web Parents.fr depuis 2006 et sur l'iPhone Parents 0/3 ans depuis 2010. Il octroie un label, le Label Parents, aux produits qu'il juge innovants, pratiques et sûrs dans le domaine de la puériculture et du jouet. Il organise deux prix : Les Etoiles de la Beauté et les Etoiles de la Cosmétique bébé ». Par ailleurs, il est leader de la presse parentale, accompagne les futurs et jeunes parents dans la maternité et la parentalité. Grossesse, santé, psycho, société : tous ces domaines sont traités dans ce magazine à la fois expert et complice ».

Si la photographie est largement présente lorsque le blogueur évoque la famille relationnelle (De Singly, 1996), ce média est rarement utilisé lorsque celui-ci questionne les (futurs) vies de père ou mère, de couple, les trajectoires individuelles d'hommes et de femmes, les difficultés des enfants ou avec eux.

Y'a quand même un truc qui me file des sueurs froides et des angoisses de temps en temps : mon fils. Ayant deux filles ainées, assez gentilles quand je regarde autour de moi, même si je trouve que je crie un peu trop sur elles, mais bon en tout cas devant les autres, elles font illusion. Lui c'est juste un désastre. Il n'écoute rien, est insolent, exige et souvent obtient auprès de ses sœurs, crie, pleure, et puis devient adorable, drôle, attachant.... Son père tout craché... Je suis angoissée car je n'ai aucune prise sur lui. Les punitions ne marchent pas, les tapes ou fessées non plus. Il est capable de faire une crise dans la rue. A m'en faire pleurer. *Papotage d'une mèreactive 12/6/2014*

Les énoncés exposent, parfois dans de longs développements et à visage découvert les doutes et les difficultés, les blogueurs-lecteurs étant alors interpellés comme témoins, alter ego, conseils.

5. Les blogs des parents en contextes de parentalités ordinaires

5.1. Formes d'encadrement des écritures parentales et éléments de présentation de soi

Les blogs consacrés aux contextes de parentalités ordinaires ont en premier lieu pour but de partager le caractère extraordinaire des situations de parentalité et visent, comme le signalent différentes études, (Boase, Horrigan, Wellman & Rainie, 2006 ; Stefanone & Jang, 2007) à maintenir les liens et valoriser les échanges interpersonnels avec les amis ou la famille.

Visant à témoigner de la vie ordinaire, certains outils annoncent aussi les événements extraordinaires. C'est le cas des frises chronologiques par exemple, qui sont fréquentes sur les pages d'accueil. Leur mise à jour automatique, de même que la fréquence des billets, produisent différentes formes de scansion : décompte du temps qui passe, *compte à rebours* vers les événements à venir notamment la naissance (Francis, 2011c). Ce décompte est déclenché en amont de la naissance, dès le mariage, ou dès le *projet bb* selon l'expression couramment employée sur la Toile par les futures mères. Ces outils calendaires, parmi lesquels l'agenda du suivi prénatal ou post-natal composé des dates des échographies, des séances de préparation à la naissance ou visites médicales, rythment le blog. Les messages sont composés d'images et de textes, informatifs (comportant des liens vers des sites d'imagerie médicale, des textes informatifs sur l'ovulation ou l'évolution du fœtus) et personnels (échographies du bébé en 3D, photographies des transformations corporelles de la mère, écrits expressifs). La forme graphique (Goody, 1979) des écritures parentales comporte dimensions graphiques et typographiques.

Cet ensemble composite est le produit d'un dispositif, où différentes voix résonnent dans les messages de l'auteur et des contributeurs, dont celles du secteur marchand et celles des institutions de soin et d'éducation. Ces voix sont inscrites, comme dans les albums de papier, dans des outils techniques : les onglets qui structurent certains blogs par rubriques, les outils calendaires qui scandent le récit des premières fois, les illustrations qui sont renforcées par des images fixes ou mobiles, dont des vidéos du bébé. A un premier niveau, ces outils techniques encadrent les écritures parentales. Celles-ci sont également encadrées par des usages, par exemple ceux qui consistent à naviguer d'un blog à l'autre pour lire et poster des messages, à répondre aux lecteurs, à alimenter son propre écrit avec des textes provenant ou s'inspirant de sites spécialisés sur la santé et l'éducation. En brassant les sources, les usages et les pratiques, le blogueur scripteur-lecteur se transforme (Quinton, 2002). A un troisième niveau ce sont donc des *modèles et des attentes sociales* qui soutiennent et encadrent les écritures parentales électroniques, fruits de pratiques de lecture-appropriation-transformation-requalification dans le processus d'écriture-réécriture.

Ces différentes formes d'encadrement ne sont pas sans influencer et renforcer les éléments de *présentation de soi* (Goffman, 1973). Dans les contextes de parentalité ordinaire, la très grande majorité des récits sont orientés vers le récit d'une parentalité heureuse, où le *parent biographe* (Francis, 2001, 2012) note les premières fois et leurs motifs d'émerveillement. Ce sont autant d'étapes enchantées de la prime enfance qui rythment les blogs et la blogosphère parentale par ailleurs animée par les sites sur la santé, le bien-être, le développement du jeune enfant où messages d'information sur la santé, la sécurité et l'éducation sont étroitement associés à la promotion de produits culturels et de consommation notamment par l'action des blogs promotionnels. Cet ensemble participe à la socialisation parentale autant qu'à la production de motifs idéaux typiques de l'enfance et de la parentalité.

5.2. Les blogs parentaux, lieux de la valorisation des sensations et émotions de la maternité

Les blogs des parents sont les lieux de la valorisation des sensations et émotions de la maternité, par les auteurs, essentiellement les mères, et par leurs lectrices qui apportent marques de soutien et manifestations d'émerveillement. Ce mouvement est scandé dès l'annonce de la grossesse et par celles des premières fois : premiers mouvements du fœtus, premier gazouillis du bébé, première dent, premiers pas. Nombre de messages et commentaires des blogueuses portent sur les émotions des mères comme le montre l'extrait suivant.

Quelque chose de trop *space* est arrivé hier! Je me reposais sur mon lit allongée sur le dos mais sur le ventre nu comme je fais tout temps ! D'un coup j'ai senti mon cœur battre très fort dans mes mains posées sur bidounou et elles montaient tout doucement! Mon ventre tirait à mort ! J'ai regardé et ça faisait une boule, bébé avait bougé et me donnait ses fesses!!! lol Ça tirait trop alors j'ai caressé bébé de la paume de ma main et lui ai demandé de bouger parce qu'il faisait mal à maman!! Et là! Il a bougé: quel moment magique! ... Ça n'a peut être rien d'exceptionnel pour vous mais moi je l'ai vécu comme une bénédiction! ... Je t'aime bébé, et continue à t'affirmer maman adore ça ! *Carnet-de-ma-grossesse* 30/6/2008

Ce message est suivi de 9 commentaires dont « *une sensation délicieuse j'avoue* » ou encore « *moi aussi jadorrrrrre* ».

Les rituels sociaux de la petite enfance tels que la fête de baptême ou de circoncision, les anniversaires, au cours desquels le cercle familial et amical se trouve réuni, sont également exposés et surtout largement commentés. Tout comme les sites familiaux, les blogs de parents offrent souvent au regard une vitrine idéalisante (Carmagnat, Deville & Mardon, 2004).

Mais ce constat est nettement plus contrasté lorsqu'on examine les blogs de parents en situation de parentalité ordinaire (N=198), dont plus de 50% sont ouverts depuis 3 années, 8 ont fêté leur dixième anniversaire. Sur 32% d'entre eux les auteures qui sont des mères, *postent* quotidiennement.

À un premier niveau, ce surinvestissement scriptural dans ces blogs met en exergue les routines de la vie quotidienne et sa réalité singulière invisibilisée par la banalisation. L'objectif du blog est alors de rendre visible ce processus de banalisation « étroitement lié à la construction sociale de la normalité » (Kauffman, 2004, p. 126). Il s'agit précisément de faire émerger ce banal qui tout en étant structurant disparaît des consciences, et de le rendre, pour reprendre les termes de Kauffman, « simplement là ».

À un second niveau, ce surinvestissement scriptural parental sur la Toile conduit à décliner les motifs idéaux typiques sous des formes variées et plurielles. Celles-ci suivent les dynamiques et les constellations des familles contemporaines, les nouveaux modèles parentaux, et se déploient selon un large éventail d'expression dont les moins conformistes. Ainsi, l'identité des blogueurs peut s'exposer sous des traits convenus - « *mamantoujours* », « *cœur de maman* » - mais aussi humoristiques, voire impertinents, décalés ou débridés « *mère coq* » « *mère indigne* ». Ces tensions au cœur des images de la parentalité témoignent des tensions des figures et des projets de l'individu et des jeux autour de cette *cohérence biographique* présente dans les générations antérieures (Beck, 1998) où le moule social définissait les rôles parentaux et les styles éducatifs.

Les blogs constituent des miroirs des représentations de la famille, des rôles parentaux ainsi que des projets de vie. Par son blog, on met en scène des albums de famille où écrits, petits objets, photographies savamment agencés, sont comme une image démultipliée et mise en abîme des morceaux choisis de l'enfance et de la famille ; on revendique le droit de vivre une vie de mère absorbée par le banal, débordée ou indigne au regard des normes de la mère idéale ; on met l'accent sur le droit ou le désir d'exister à la fois en tant que mère, femme, individu singulier, voire décalé et sur des modes non conformistes. Le blog postule de la singularité de sa famille et/ou de son parcours de parent, en donnant à voir, par l'écrit et l'image, les spécificités de postures (sur)jouées ou d'histoires en construction : histoire ordinaire d'une famille sans histoire, histoire extraordinaire de ces parents-voyageurs qui sortent des sentiers battus, qui partagent de loin et avec d'autres les moments exceptionnels et le quotidien de leurs vies (extra)ordinaires.

6. Les blogs des parents en situations de parentalité exposée à l'épreuve

6.1. Saisir les opportunités du crowdsourcing

La possibilité de communications horizontales entre les individus, qui a fortement contribué aux différentes formes d'expression dans l'ensemble de la blogosphère, est particulièrement investie par les parents qui vivent des situations de transitions vers la parentalité ou de parentalités exposées à l'épreuve. Ils se saisissent de la Toile pour s'exprimer, échanger et se soutenir car, outre les nouvelles voies d'accès aux informations, les techniques et fonctionnalités en réseau du web participatif offrent des opportunités nouvelles et infinies sur le principe du *crowdsourcing* qui fait de la foule une ressource (Amar, 2011). Sur la Toile, les écritures parentales sont des écritures hybrides, porteuses de savoirs institutionnels, nomades et profanes, et/ou en attente de ces savoirs. Les échanges se fondent sur l'idéal démocratique et égalitariste de la communication sur le Net et la recherche d'interactivité repose sur le désir d'ouverture à une communauté large où « la parole et la contribution à la conversation priment sur l'identité de l'émetteur » (Vanbremeersch, 2009, p. 52) en particulier lorsqu'il s'agit de partager des préoccupations.

L'opportunité d'échanges, de partages d'expériences, voire de rencontres physiques, tout spécialement avec l'introduction des outils de géolocalisation, est renforcée par la mobilité virtuelle qui place la *reliance* (Amar, 2011) au cœur du processus d'écriture. Des institutions se saisissent de cette opportunité pour offrir des lieux d'échanges protégés où les parents d'enfants atteints de maladies rares partagent leurs expériences, accèdent à des informations et des ressources, échangent avec des personnels de soin.

Les écritures parentales sont parfois rétrospectives, et certains parents confrontés à de lourdes épreuves ouvrent parfois leur blog après-coup. Les chroniques reprennent alors le calendrier des événements : l'annonce du handicap et son approche au quotidien ou encore la découverte d'une maladie, son évolution, les derniers jours de l'enfant... Ainsi, *lejournald'UNange*, composé de 92 articles, postés sur une période de 16 mois, a reçu plus de 34 000 visites et un millier de commentaires. Il est ouvert plus d'une année après la disparition de Thibault et cinq ans après les premiers signes de sa maladie. Entre temps un second enfant est né et le couple s'est séparé. La mère qui vit seule avec sa fille, entreprend un travail de deuil par l'écriture et le blog auquel elle attribue plusieurs fonctions.

Je crée ce blog pour laisser une trace de la vie de Thibault, un témoignage de son combat car si on l'a accompagné et poussé pour qu'il se batte c'est surtout son combat, pour que sa sœur sache plus tard qui est son frère et pour aider les personnes qui le connaissent à revivre certains moments et non pour qu'on nous plaigne. *lejournald'UNange*, 7/08/2014

Le blog a ici une fonction mémorielle : il s'agit de préserver de l'oubli - *scripta manent* -, de retracer des épisodes d'une histoire singulière, familiale et individuelle, de la mettre à disposition de l'entourage du disparu, les plus jeunes notamment. A cette fonction mémorielle s'ajoute parfois une fonction commémorative avec l'introduction de certains rituels, le rappel de l'anniversaire de naissance ou de décès du disparu, la proposition faite au cercle familial et/ou à la communauté de lecteurs-blogueurs de se manifester à cette occasion par un message, voire par l'achat d'une luciole électronique proposée par le secteur marchand. Si les écritures parentales ont ici comme dans de nombreuses situations, une valeur de témoignage, on constate qu'elles tentent aussi, dans certains cas, d'édifier une relation à la postérité.

6.2. Echanger, se soutenir au sein de communautés bienveillantes

Sur les blogs des parents en situation de parentalité exposée à l'épreuve, les récits sont généralement plus développés. Certains se situent dans l'espace de l'*écrire-témoigner* comme cette lycéenne qui produit de longs textes sur son début de grossesse.

J'étais donc **enceinte**, moi Laura n'ayant que **18 ans** ... Un bébé quoi un **bébé dans mon ventre** (..) J'me sentait seule est impuissante face à cette situation. J'avais l'impression que lui ne se rendait pas trop compte de ce qui se passait, On était dans la merde. J'avais décidé que l'on ne dirait rien à personnes, surtout pas à nos parents. J'avais trop peur de leur réaction, comment fallait t'il que je leur disent. "**Bonjour, j'avais dit mais ce matin je me suis levée avec un enfant dans le ventre, En revoir**". J'avais bien trop peur, la je savais bien que j'avais fait une très grosse bêtise !
Journaldejeunemaman

Dans d'autres blogs, on combine *écrire-témoigner* et *écrire-agir* (Delory-Momberger, 2010). Dans des temps asynchrones et des espaces dématérialisés, les parents se placent tour à tour dans une position d'auteurs et de lecteurs pour s'exprimer, s'informer, confronter leurs vécus, et dans certains cas s'apporter réconfort et soutien.

Histoire de la grossesse d'une jeune fille de 18 ans est ouvert par Lisa qui se questionne sur la meilleure manière de vérifier qu'elle est ou non enceinte. Ses premiers messages font part de ses craintes, les suivants sont l'amorce d'une correspondance avec la petite communauté qui émerge autour de son blog. Les *com* qu'elle reçoit sont des manifestations de soutien de jeunes femmes dans la même situation ou ayant connu une grossesse précoce. L'auteure raconte le refus de la situation par la famille du père ainsi que sa rupture avec lui, puis le déroulement de sa grossesse et la naissance de son bébé, le tout dans un environnement familial perturbé. Quelques mois plus tard, elle annonce la naissance de son bébé, décrit son parcours de jeune mère, ses craintes et ses espoirs. Elle fait ses adieux à ses *copinautes* lorsqu'il fait ses premiers pas, non sans avoir remercié ses lectrices-contributrices et expliqué combien les échanges avec elles lui ont permis de surmonter les moments de solitude et de désarroi.

L'un des enjeux du blogging est la recherche de rayonnement et pour de nombreuses « mamans-solos », le blog est une manière de créer de nouveaux liens sociaux, en particulier lorsqu'elles sont en but à des mouvements de rejet dans leur environnement familial et/ou amical. Parmi les mères isolées et *mamans solos*, les rencontres ou les envois de matériel, les services de garde d'enfants font souvent suite aux premiers échanges sur les forums au sein de la communauté créée à partir du critère du mois de naissance – celle des *avrillettes solos* par exemple – puis en fonction de leur lieu de vie localisé par les services gratuits de cartographie en ligne.

Certaines pratiques épistolaires sont perçues comme un soutien, et donnent lieu à des échanges de diverses formes : des rencontres, voire des pratiques solidaires, par exemple l'offre de matériel, de vêtements ou d'hébergement fait aux pères séparés lorsqu'ils se rendent dans la ville où réside leur enfant. Les correspondances numériques permettent dans un premier temps autant de s'affranchir des limites spatiales et temporelles que d'agrandir son rayonnement sur ce *non-lieu* (Augé, 1992) qu'est la Toile. Dans un second temps, cet espace virtuel est mobilisé puis resserré pour aboutir, selon les besoins et les affinités, à des rencontres de face à face.

Dans ces situations de parentalité éprouvée où la mobilité réelle peut être fortement compromise du fait des responsabilités du parent à l'égard de l'enfant vulnérable, la mobilité virtuelle apparaît comme un recours. Les échanges se développent dans la réalité virtuelle (Casalegno & Lemos, 1995) au sein des communautés que l'on peut qualifier de bienveillantes. Elles peuvent être vues comme des formes auto-organisées de soutien de la parentalité (Francis & Cadei, 2011). Car la sociabilité en réseaux redéfinit les formes du lien social et des solidarités (Marcotte, 2003 ; Masson, 2010), les échanges électroniques pouvant déboucher sur des engagements citoyens et des actions dans le mouvement associatif telles que celles menées par les parents touchés par le deuil ou le handicap d'un enfant (Francis, 2011d ; Francis & Cadei, 2013).

Les opportunités et ressources inédites qu'offrent les technologies numériques modifient les pratiques de parents aux profils sociaux très hétérogènes, même si on note que ce sont essentiellement des pères fortement diplômés qui par l'animation de leur blog, mobilisent leur communauté ce qui peut conduire à des mouvements forts dans la sphère associative.

7. L'écriture comme pratique de singularisation de la parentalité

Edgar Morin remarquait en 1996 à propos de la culture médiatique que « la famille est intégrée dans le processus, et l'intègre en même temps » (Casalegno & Lemos, 1995). De fait, on constate aujourd'hui que la sphère familiale est largement reliée et intégrée à l'espace, aux usages et aux pratiques numériques. Ce changement de paradigme a provoqué une évolution profonde et concomitante des pratiques d'écritures parentales, des logiques et des imaginaires qui affectent les pratiques parentales et les communautés de parents. Ces communautés, qui ont des profils sociaux, des existences et des épaisseurs variés, se caractérisent toutes par leur interactivité dans le cyberspace. En effet, les futurs parents et parents s'informent, pensent, communiquent, agissent *en connexions* et sur la Toile (Francis & Aguilar, 2014). La majorité des pratiques sont sous-tendues par la recherche d'un « espace d'être ensemble » (Pastinelli, 2006). Les objets autant que les *designs* des écrits et des images sont au cœur de la question des écritures parentales. Ils agissent comme soutiens à l'écriture et à la communication dans les périodes où les parents questionnent leur rôle, voire leurs difficultés et tentent de le faire en groupe.

Les conversations en ligne représentent une caisse de résonance de l'intensité de l'expérience et de la valorisation de l'émotion. Elles sont marquées par un double mouvement, où l'esthétisation de l'enfance, de la maternité et de la parentalité portée par la culture matérielle enfantine se conjugue à la dimension réflexive. Car « là où la tradition définissait a priori les réponses, les individus et les institutions multiplient désormais des questions » (Kauffman, 2002, p. 116). Celles-ci ont un rôle moteur dans la production des écritures parentales, en particulier du fait de leur circulation dans un contexte globalisé et fluide où les mobilités produisent et renforcent le *technoscape* (Appadurai, 2001).

Car, outre les espaces conversationnels se déployant dans les contacts de face à face, c'est bien sur la Toile que les récits parentaux se tissent et circulent. Les écritures parentales ne peuvent être abordées hors des dispositifs où, associés aux objets et aux techniques sont intriqués « des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non dit » (Foucault, 1994, p. 299).

Ces dispositifs produisent des récits portés par des objets et des images, insérés dans ces données centrales de la modernité que sont la réflexivité (Giddens, 1994) et le processus d'individualisation. Ils sont ici considérés depuis la centration sur la vie ordinaire des individus que représentent ces événements extraordinaires que sont la naissance et la petite enfance. Les pratiques parentales de *lecture-écriture-publication-consultation* accompagnent le tournant biographique. Plus que d'autres courbures biographiques où l'écriture témoigne et soutient de nouveaux apprentissages ou la découverte de situations inédites (Cardon & Delaunay, 2006), la parentalité se situe au cœur du processus de biographisation (Francis, 2006, 2013). Dans cette période de la vie où s'articulent transmission et filiation, subjectivité et réflexivité, les individus produisent ou cherchent à construire des éléments du *roman familial*. Objet d'une cofabrication, cette activité d'écriture - qui est celle d'une reconstruction d'une ou plusieurs histoires, parentale, conjugale, familiale - est aussi celle par laquelle chaque individu singularise ce parcours, partagé par tant d'autres, de la parentalité.

Références bibliographiques

- Amar, G. (2011). *Homo mobilis. Le nouvel âge de la mobilité*. Limoges : Fyp Editions.
- Bardet, J.-P. & Ruggiu, F.-J. (2005). *Au plus près du secret des cœurs ? Nouvelles lectures historiques des écrits du for privé en Europe du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : Presses de l'Université Paris – Sorbonne.
- Beck, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités, *Lien social et politiques – RIAC*, N° 39, 15-25.
- Boase, J., Horrigan, J. B., Wellman, B. & Rainie, L. (2006). *The strength of Internet ties*. Pew Internet & American Life. Consulté le 2/06/2015 sur http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Internet_ties.pdf
- Brougère, G. (2012). La culture matérielle enfantine entre le *cute* et le *cool*, *Strenæ* [En ligne], 4 | 2012. Consulté le 6/4/2015. <http://strenae.revues.org/776>.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Cardon, D., Jeanne-Perrier, V., Le Cam, H. & Pelissier, N. (2006). Présentation. *Réseaux*, 2006/3 n°137, 9-25.
- Cardon, D. & Delaunay-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 2006/4 n° 138, 15-71.
- Casalegno, F. (1996). Le Processus d'Apprentissage et de Socialisation en Réseau. *Sociétés : Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 54.4, 353-364.
- Casalegno, F. & Lemos, A. (1996). Entretien sur la cyberculture avec Edgar Morin. *Sociétés* n°51. Technosocialités, 11-16.
- Cazalé Bérard, C. & Klapisch-Zuber, C. (2004). Mémoire de soi et des autres dans les livres de famille italiens. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2004/4, 805-826.
- Chambat, P. & Jouet, J. (1996). Rapport introductif. Machines à communiquer : acquis et interrogations. *10e Congrès national des sciences de l'information et de la communication*, Grenoble-Echirolles, 209-214.
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood : The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham : Duke University Press.

- Cook, D. T. (2005). *How food consumes the child in the corporate landscape of fun. Agency and culture*, Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Philadelphia, PA. Consulté le 8/06/2015 http://www.allacademic.com/meta/p19102_Index.html.
- Cross, G. (2004). *The Cute and the Cool, Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. New York : Oxford University Press.
- Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- Donath, J. (2007). Signals in social supernets. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 1, article 12. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/donath.html> consulté sur Internet le 20/1/2015
- Dufief, J.-P. (2000). *Les Écritures de l'intime, La Correspondance et le journal. Actes du colloque de Brest, 23-25 octobre 1997*. Paris : Champion.
- Fine, A. (2000). Écritures féminines et rites de passage. *Communications*, 70, 121-142.
- Foucault, M. (2001). *L'écriture de soi. Dits et écrits 1954-1988*. Paris : Gallimard.
- Francis, V. (2006). Becoming a parent : what parental writings teach us. In G.B. La Sala G.B., P. Fagandini, F. Monti & I. Blickstein (Eds), *Coming into the World : A Dialogue between Medical and Human Science* (pp. 65-84). Berlin/New-York, De Gruyter.
- Francis, V. (2007). Pratiques d'écriture et processus de parentalité. *Actes du colloque Le biographique, la réflexivité et les temporalités* (pp. 62-65). Tours : Université de Tours.
- Francis, V. (2011a). Les journaux et albums de naissance. Pratiques familiales, figures et projets du parent biographe. *Rivista Italiana di Educazione Familiare. N°1/2011*, 73-85.
- Francis, V. (2011b). Pais Biógrafos. Escritas familiares e diários de nascimento. *Revista Eletrônica de Educação*. Vol. 5 N°2/2011, 214-235. <http://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/279>
- Francis, V. (2011c). Devenir mère : le blog comme trace du compte à rebours. In E. Catarsi & J.-P. Pourtois (Dir.), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Actes du XIII Congrès AIFREF* (pp. 177-181). Firenze : Firenze University.
- Francis, V. (2011d). Pratiques d'écritures parentales et empowerment des parents. *Colloque International La recherche biographique aujourd'hui : enjeux et perspectives*. Lille, 8-20 mai 2011. Consulté sur Internet le 20/10/2014 http://evenements.univ-lille3.fr/recherche-biographique/?Programme_Scientifique
- Francis, V. (2013). Oggetti della nascita e processo biografico. In L. Cadei & D. Simeone (dir.), *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*. (pp. 33-64). Roma : Unicopli.
- Francis, V. & Aguilar, M.-C. (2014). Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, pp. 11-17. Consulté sur Internet le 20/05/2015 <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>
- Francis, V. & Cadei, L. (2011). Les écrits des parents sur l'enfant. Albums de naissance, journaux d'enfants et blogs en France et en Italie. *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Actes du XIII Congrès AIFREF* (pp. 170-173). Firenze : Firenze University Press.
- Francis, V. & Cadei, L. (2013). Les blogs des parents : des pratiques d'écriture parentale comme forme de soutien de la parentalité. In Schneider, B. & Mietkiewicz, M.-C. (dir.) *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*. (pp. 150-167). Toulouse : Eres.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale : NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. T. 1 La présentation de soi*. Paris : Éd. de Minuit.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gombault, V. (2011). Deux ménages sur trois disposent d'internet chez eux. *INSEE Première, N° 1340*. Consulté sur Internet le 1/07/2015 www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1340
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Hookway, N. (2008). Entering the 'blogosphere' : some strategies for using blogs in social research, *Qualitative Research*, n.8, (91), 91-113.
- Illiadé, K. (2006). *Marc-Antoine Jullien, Essai sur l'emploi du temps (1808)*. Paris : Anthropos.
- Klein, A. (2007) (Ed.). *Objectif Blogs ! Exploration dynamique de la blogosphere*. Paris : L'Harmattan.
- Kniebielher, Y. & Fouquet, C. (1977). *Histoire des Mères du Moyen-Age à nos jours*. Paris : Montalba.

- Lahire, B. (1993a). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (1993b). Masculin féminin l'écriture domestique. In D. Fabre Dir. *Écritures ordinaires*. (pp.145-164). Paris : POL.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Lemaitre, N. & Mouysset, S. (2009). *Entre mémoire et histoire. Écriture ordinaire et émergence de l'individu*. Bordeaux, Actes sous CD-Rom du 134e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques.
- Mac Kenzie, D.F. (1991). *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.
- Mallein, Ph. & Toussaint, Y. (1994). L'intégration sociale des technologies d'information et de communication : une sociologie des usages, *Technologies de l'information et Société*, 6, 4, 315-334.
- Marcotte, J.-F. (2003). Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux : pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels, *Esprit critique, Automne 2003*, Vol. 05, N°4 . Consulté sur Internet le 20/05/2015 <http://www.espritlecritique.org>
- Masson, A. (2010). Éditorial, *Réel et virtuel, Cahiers de psychologie clinique*, 2010/2 n° 35, 7-11.
- Mietkiewicz, M.-C. & Schneider, B. (2013). *Laurence Pernoud, j'éleve mon enfant : un demi-siècle d'éducation familiale*. In Schneider, B. & Mietkiewicz, M.-C. (dir.). *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*. (pp. 169-185). Toulouse : Éres.
- Millerand, F., Proulx, S. & Rueff, J. (2010). *Web social. Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mordenti, R. (2001). *I libri di famiglia in Italia, II, Geografia e storia*. Rome : Ed. di storia e letteratura.
- Mouysset, S., Bardet, J.-P. & Ruggiu, F.J. (2010). *Car c'est moy que je peins. Écritures de soi, individu et liens sociaux Europe-XVe-XXe siècle*. Toulouse : CNRS- Université de Toulouse.
- Pastinelli, M. (2006). Habiter le temps réel. Ethnographie des modalités de l'« être ensemble » dans l'espace électronique. *Anthropologie et sociétés*, vol. 30/N°2, 199-217.
- Perea, F. (2010). L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. 2010/1, 144-159.
- Quinton, Ph. (2002). Écrit URL. Spécificités morphologiques des écritures électroniques. In B. Chapelain (dir.). Actes du colloque du CERCOR-CERSIC, *Écritures en ligne : pratiques et communautés*. (pp. 230-235). Université de Rennes 2. 26, 27 Septembre 2002.
- Quoniam, L. (2010). Du web 2.0 au concept 2.0. *Les Cahiers du numérique*, 1/2010 Vol. 6 , 9-11.
- Renahy, E., Parizot, I., Lesieur, S. & Chauvin, P. (2008). *WHIST. Enquête web sur les habitudes de recherche d'informations liées à la santé sur Internet*. Consulté sur Internet le 1/05/2015 www.inserm.fr/content/download/1423/.../enquete_whist_2007.pdf
- Redcker, C., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Learning 2.0. The impact of social Media on Learning in Europe : policy brief*. Consulté sur Internet le 12/05/2015 ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf.
- Rollet-Echalier, C. (1990). *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*. Paris : PUF.
- Rouquette, S. (2008). Les blogs 'extimes' : analyse sociologique de l'interactivité des blogs. *tic&société*, 2 1, 109-134.
- Simonet-Tenant, F. (2004). *Le Journal intime, Genre littéraire et écriture ordinaire*. Paris : Téraèdre.
- Stefanone, M. A. & Jang, C.-Y. (2007). Writing for friends and family. The interpersonal nature of blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 1, article 7. Consulté sur Internet le 22/05/2015 <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/stefanone.html>

La parentalité dans les blogs

Entre écriture pour soi et lecture des autres

Livia Cadei*, Chiara Sità**

** Université Catholique de Milan*

Faculté de Psychologie

Largo Gemelli, 1

20123 Milano

Italie

livia.cadei@unicatt.it

*** Université de Vérone, Département de Philosophie, Pédagogie, Psychologie*

Lungadige Porta Vittoria, 17

37129 – Vérone

Italie

chiara.sita@univr.it

RÉSUMÉ. Parmi les pratiques d'échange actuelles, les blogs se sont imposés auprès des parents. Il s'agit d'une forme d'écriture personnelle adressée à un public de lecteurs qui permet de redessiner la limite entre sphère privée et publique, de partager l'expérience parentale dans un espace de communication vaste et immédiat, de créer des liens et des échanges entre auteurs et lecteurs. L'analyse du contenu de 25 blogs de parents biologiques et adoptifs met en évidence le travail d'élaboration identitaire des parents dans l'écriture et la façon de le partager avec d'autres sur le réseau Internet. Nous nous intéresserons notamment à la caractéristique des blogs situés à la frontière entre les « écritures pour soi-même » et les « écritures pour autrui ».

MOTS-CLÉS : parentalité, pratiques d'écriture, narration familiale, blogs, parents adoptifs

1. Introduction

L'écriture est une pratique fréquente adoptée actuellement aussi bien par les futurs parents que par les nouveaux. Avec l'écriture, les parents répondent au besoin de préserver la mémoire des événements, de garder le souvenir des petites choses et de revivre une expérience particulière (Francis, 2006). À côté de l'écriture sur supports traditionnels, l'emploi du blog s'est imposé également auprès des parents (Francis & Cadei, 2013). Désormais le blog est une forme de communication très répandue, permettant d'aborder différents thèmes (familial, sportif, culturel, politique, etc.). Le blog est « une sorte de journal public où le blogueur publie, plus ou moins fréquemment, des histoires, des opinions, des réflexions, des expériences ou toute autre information » (Aime & Cossetta, 2010, p. 85).

Depuis quelques années, l'habitude de publier des textes sur le net a radicalement changé, grâce au développement de plates-formes de blogs gratuites. Dans le « milieu » du réseau, les genres littéraires comme l'autobiographie et le journal, qui avaient une tradition, un temps et un style définis, prennent des formes nouvelles et en même temps, redessinent les possibilités concrètes d'interagir et d'échanger. S'il est vrai, que généralement les blogs prennent la forme de journaux intimes, dont le contenu privé est communiqué dans des billets quotidiens, mensuels et annuels, de nombreux blogueurs reconnaissent eux-mêmes que cet exercice ne s'apparente en rien à la publication d'un journal intime. En théorie, la différence est nette : comme l'explique un spécialiste du genre autobiographique, « le diariste (blogueur) ne suit que certains fils de son existence, ce qui fait problème, ou le passionné : le journal (en ligne) n'est nullement un récit complet de sa vie, ni un fidèle autoportrait. Parce qu'il n'est écrit que pour soi et qu'il passe sous silence bon nombre d'informations contextuelles évidentes pour l'auteur, un journal intime est dès lors bien plus difficilement lisible qu'un billet de blog » (Lejeune, 2000, pp. 30-33). Selon Rouquette « les blogueurs semblent être plus à l'aise avec le néologisme de « blog extime », plutôt qu'avec celui de blog personnel, comme s'ils revendiquaient une démarche publique, collective de leur pratique » (Rouquette, 2009, p. 214). En effet cette notion « d'extimité » intègre plus fortement le caractère central de l'interactivité, des réactions des internautes sur le contenu des sites¹.

2. Les blogs des parents : entre recherche d'identité et de relations

L'objectif est d'étudier l'emploi et l'écriture des blogs afin de comprendre si et comment ils interagissent avec la construction de l'identité parentale.

Le thème à explorer, par conséquent, concerne les blogs considérés comme des environnements à « haut degré d'identité, des saillies numérisées des processus psychologiques à travers lesquelles chaque être humain produit et reproduit constamment sa propre identité » (di Fraia, 2007, p. 36).

À ce propos une maman écrit dans son blog :

« Ce site parle de parcours qui ne se révèlent que lorsque, tu les as déjà entrepris. Ils deviennent évidents lorsque tu fais le bilan. Ensuite, tu te rends compte que ce parcours, apparemment accidentel, dessine en fait une approche éducative spécifique »².

Les blogueurs présentent une identité en devenir, qui apparaît, ainsi qu'aux lecteurs, par le récit de leurs propres expériences. Le récit est « une pratique quotidienne inscrite dans les fentes du flux de l'expérience qui tente de la capturer et de l'arrêter, et qui accompagne la vie du sujet en en devenant une partie » (di Fraia, 2007, p. 60).

Le blog transcrit l'immédiateté de la publication en ordre chronologique, à une présentation reflétant la personnalité de l'auteur, ses passions et son point de vue (Nardi, Schiano & Gumbrecht, 2004, p. 42). Il s'agit d'une identité racontée, capturée dans des instantanés, des moments du quotidien, choisis et objectivés comme des moments significatifs.

¹ L'emploi de ce néologisme nourrit d'ailleurs beaucoup de discussions sur les blogs. Sur ce thème et ce terme initialement utilisés par Serge Tisseron pour décrire la multiplication des témoignages, confessions dans des émissions télévisées, voir Tisseron, 2001 et Rouquette, 2008.

² <http://www.cuoredimamma.org/>

« A quoi ça sert ? Un cahier "blog" dans lequel je décris des moments de la vie pour laisser à mes enfants un souvenir de nous, c'est une photo d'un temps qui fuit et il est si difficile de *carpere diem* »³.

« Par ce blog, je tiens à laisser une trace de mon expérience en tant que mère, comme on le fait dans un journal de naissance »⁴.

Les billets déposés dans les blogs sont toujours adressés à un destinataire : ils sont généralement écrits pour un public implicite ou explicite. C'est la présence potentielle d'un public et la possibilité d'être immédiatement qualifié en tant qu'auteur qui différencient principalement les blogs des formes du journal personnel traditionnel. Les blogs permettent un dialogue et une coproduction entre auteurs et lecteurs. L'identité est, par conséquent, un processus « en cours, auquel la personne a travaillé tout au long de son existence avec l'aide des autres » (di Fraia, 2007, p. 47).

Dans le blog, la dimension relationnelle est, par conséquent, importante car l'information n'est pas seulement transmise, mais elle est partagée, mise à disposition dans un contexte de relations. Bien que virtuelles, les relations sont établies en fonction des écrits qui restent ouverts, interactifs et, qui par conséquent, sont en attente de révisions ou de réponses. Selon la langue sociologique et la théorie du capital social, les blogs ont une fonction de lien (*brindging*), c'est-à-dire qu'ils permettent de créer des liens, des relations entre blogueurs et visiteurs et tous les autres blogueurs. De cette façon, le blog crée ou stimule « l'émergence de nouvelles communautés d'opinion de la collectivité établies sur la base d'affinités » (Aime & Cossetta, 2010, p. 85). Un réseau de relations se développe entre des personnes partageant des idées et des intérêts et désireuses de les communiquer.

« On y respire une atmosphère dynamique, optimiste et soucieuse de créer un réseau de contacts de plus en plus étendus. Ce petit monde parallèle m'a intrigué dès que je l'ai découvert. (...) Ce qui me fascine ? L'énorme potentiel, offert par la discussion et l'échange d'informations, de sentiments, d'anecdotes et d'idées. C'est le partage d'un chemin, nous marchons ensemble, malgré l'évidente diversité des approches et des styles, et nous regardons vers l'avenir »⁵.

L'engouement pour les blogs est dû également à la possibilité de réagir à un contenu, dans une logique d'influence réciproque et non unidirectionnelle. « L'interaction avec les lecteurs, l'attente de leurs commentaires, de leurs conseils, font partie intégrante des motivations des blogueurs. En cela, le blog est d'abord une pratique sociale plus qu'une activité personnelle » (Nardi, Schiano & Gumbrecht, 2004, pp. 231-232), ou plutôt une activité sociale et à la fois interactive, à distance et écrite.

« Il était une fois ...

Aujourd'hui, ce blog a un an. Une année qui m'a enrichi de façon incroyable et enviable. Cela a été un défi pour moi, je suis mobile et je n'aurais pas pensé pouvoir résister si longtemps.

Comme je l'ai souvent dit, dès le début, ce blog a eu deux objectifs : 1. conserver la trace de mes enfants et de notre parcours ; 2. informer et élargir un réseau (...)

Les deux points sont désormais au nombre de trois : vous donner la possibilité de vous exprimer, c'est précisément l'objectif recherché dans *in itinere*, qui est la réponse à votre confiance et à votre participation »⁶.

Quelle que soit la motivation à l'origine du blog, il faut tenir compte du rôle très important joué par les réactions, c'est-à-dire les interactions avec les autres blogueurs. Les auteurs s'adressent à leurs lecteurs, bien conscients de leur présence, mais sont en même temps à la recherche de styles et de limites à utiliser dans l'écriture de l'expérience, entre intimité et « extimité ».

« Bonjour à tout le monde, je n'ai pas écrit dans ce blog depuis longtemps. Je suis désolée. Je crois que les raisons sont multiples : d'abord, c'est une question très personnelle et je ne veux pas étaler ma douleur et ma frustration. Je suis sûre que vous le comprenez »⁷.

³ <http://www.mammaimperfetta.it/>

⁴ <http://lauramamma.blogspot.com>

⁵ « La chiamano blogomammasfera », <http://www.cuoredimamma.org/>

⁶ « Un anno di voi », <http://www.mammaimperfetta.it/>

Le blog devient de plus en plus un espace social ; il naît de l'interconnexion potentielle des blogs entre eux, qui constituent autant de lieux fréquentés, parce qu'ils sont lus et reliés les uns aux autres. Le blogueur n'est pas seulement un auteur qui s'affiche publiquement. Il est également un lecteur qui se promène de blog en blog, qui laisse parfois des commentaires sur les espaces de publication de ses congénères. Prenant vie à travers les interactions sociales, la plate-forme est un espace de construction de codes et de normes implicites, auxquels se soumet la majorité de ces pratiquants de l'écriture publique, qui remplit ainsi une fonction importante dans le processus d'affirmation identitaire.

L'importance des réactions des internautes « se mesure indéniablement au nombre d'échanges, de commentaires ou d'observations que les blogueurs font spontanément et régulièrement à leurs lecteurs. La satisfaction de voir son travail reconnu, l'obligation ressentie de ne pas décevoir, de publier régulièrement sont indéniables » (Rouquette, 2009, p. 217).

« Les vacances sont toujours l'occasion d'une comptabilité. Pendant ces deux années 800.000 internautes ont visité ce blog, vous avez laissé plus de 7000 commentaires. Sur ces pages vous vous êtes aidés, écoutés, soutenus, et vous avez échangé des adresses et créé des liens d'amitié. Il s'agit de la plus grande satisfaction et c'est ce qui, dans le chaos absurde de ces derniers mois a permis à la passion pour cet espace de rester vivante »⁸.

Notre recherche vise à cerner le thème de l'identité parentale et sa place dans le réseau. Dans les blogs se façonnent les identités particulières et les formes d'interaction à travers lesquelles les parents décrivent, mais aussi comparent le rôle des pères et des mères.

3. Une recherche exploratoire sur les écritures des parents en ligne

La première étape de notre recherche exploratoire concerne l'identification et la sélection des blogs constituant le corpus de l'enquête. Les blogs varient considérablement par leur nature et leur contenu, et « entrer dans la blogosphère, c'est comme regarder dans un labyrinthe sombre et emmêlé » (Hookway, 2008, p. 98). On y trouve une multitude de voix.

Nous avons travaillé sur des blogs en italien, utilisés par des parents biologiques et des parents adoptifs. La sélection des textes est très difficile dans le contexte du réseau Internet, qui est très changeant et qui n'offre pas d'index exhaustifs des événements qui y ont lieu. En l'absence de recherches précédentes publiées en Italie et d'une population délimitée, nous avons utilisé les critères d'inclusion suivants :

- Contenu : blogs décrivant la transition vers la parentalité
- Temps : textes qui sont en ligne au moins depuis six mois
- Auteurs : corpus présentant différents auteurs, comprenant des mères, des pères et des écrits de couple.

Les blogs ont été sélectionnés à partir de trois portails très fréquentés en Italie, le premier, consacré à la vie familiale (« *alfemminile* ») hébergeant des blogs de parents, les autres accueillant tous les types de blogs (« *blogspot* » et « *splinder* »). Nous avons aussi limité le nombre des blogs analysés afin de pouvoir effectuer une analyse qualitative. Nous avons travaillé sur un corpus de 25 blogs (12 de parents biologiques, 13 de parents adoptifs).

L'échantillonnage « boule-de-neige » nous a semblé préférable pour un objet de recherche dynamique et en construction (Klein, 2007, p. 23). Ce choix a été motivé, non seulement par la relative variabilité de l'objet de la recherche, mais aussi par la nécessité d'explorer la relation entre les blogs. En règle générale, le blog est « un espace (*thread*), où les visiteurs peuvent faire des commentaires sur ce que l'auteur écrit, où ils peuvent discuter et se confronter dans ce qu'on appelle la « conversation distribuée » » (Aime & Cossetta, 2010, p. 85). Une liste de liens (*links*) favoris sur la page d'accueil permet de se connecter à d'autres sites ou blogs (*blogroll*). Ainsi, il est possible de passer de la page personnelle des blogueurs où se trouvent « les blogs que je lis », « où je fouille », « que j'aime visiter », à d'autres pages en ligne. Pour repérer les blogs des parents adoptifs, les liens entre un blog et l'autre peuvent être trouvés sur les sites hébergeant les « blogs amis » ou les sites des lecteurs. Très souvent les blogs forment aussi un réseau avec d'autres blogs de parents adoptifs faisant partie de la même association ou ayant adopté un enfant du même pays.

⁷ <http://www.dagliappenninialleande.splinder.com>

⁸ « Non ozio, nè otium », <http://www.mammaimperfetta.it/>

Les unités de texte dans les blogs ont été examinées en premier lieu en fonction de la classification des types d'identité présentée par Sébastien Rouquette. Dans son travail, il affirme que « les blogueurs ne se cantonnent pas à un seul sujet : eux-mêmes. L'engouement que cette nouvelle activité suscite fait ressortir cinq types de motivation (...) : témoigner, dévoiler sa personnalité (éventuellement créative), tisser de nouveaux liens amicaux, donner son avis, écrire » (Rouquette, 2009, pp. 222-223). Or, quelle que soit la motivation dominante du blogueur, ce serait une erreur de considérer que les réactions de l'internaute jouent un rôle minoritaire (Nardi, Schiano & Gumbrecht, 2004). Leur influence est déterminante dans l'évolution des blogs.

4. Propositions explicatives

Notre exploration a consisté en l'identification des différentes facettes de l'identité parentale dans les blogs et des réactions provenant des lecteurs.

4.1. Construire, communiquer et renforcer l'identité parentale

Le blog est un espace permettant de présenter une identité personnelle. Echanger sur un blog renforce l'idée de construire sa propre identité et, dans notre cas, son identité parentale. Le blog permet de s'exposer selon ce que l'on veut ou ce que l'on souhaite être. Dans le blog, l'auteur revendique l'originalité de son identité, et celle-ci est reconnue dans les interactions des internautes.

« Je suis père depuis plus d'un an et les questions que je me pose ne sont pas comme - vous pourriez penser - à propos des aspects éducatifs ou affectifs. *Paterpuer* est un nom approprié pour moi et mon bébé, nous nous éduquons réciproquement, l'un et l'autre, avec une facilité qui m'étonne chaque jour »⁹.

La réponse du lecteur :

« Tu es vraiment un bon « papy » qui a donné à son fils la bonne place dans l'échelle des priorités »¹⁰

Et encore le blogueur :

« Je te remercie de tout cœur. C'est agréable de se sentir compris ».

Les couples adoptifs, ont davantage de problèmes à se présenter aux lecteurs et à présenter une identité parentale et familiale :

« Nous avons arrêté de nous demander si Cris sentira que nous sommes sa maman et son papa. Nous le sommes. Si nous ne nous le demandons plus, cela veut dire que quelque chose s'est passé »¹¹.

De ce point de vue le développement des blogs n'est pas seulement l'expression d'un « moi d'abord », mais donne aussi la possibilité de visibilité, conscience et épanouissement.

4.2. Etre en relation

Le blog donne l'opportunité de pouvoir présenter sa personnalité, mais aussi de témoigner de sa vie, de raconter les expériences de tous les jours, les changements et les difficultés. Le récit sur le blog est le vecteur d'une relation à soi, constructive et d'une relation à l'autre, réconfortante.

⁹ « Non chiamarmi papy », <http://paterpuer.blogspot.com/>

¹⁰ <http://daddysupermaxieroe.blogspot.com/>

¹¹ <http://www.siamofamiglia.splinder.com>

« Lire les blogs des parents m'aide à comprendre ce que j'ai en commun avec les autres, l'expérience des autres m'aide à comprendre ma propre histoire. La lecture des autres me donne des idées et me fournit des suggestions qui me permettent d'être utile »¹².

La réponse du lecteur :

« Je ne pense pas que partager sa vie privée sur le web équivaut à s'exhiber. Tout comme tu l'as écrit, et je te remercie pour avoir trouvé les mots exacts pour décrire ce que je ressentais depuis un certain temps, j'écris sur mon blog parce que l'émotion d'être parent est grande, belle et poignante en même temps, ce qui ne peut être maîtrisé sans menacer d'exploser ! »¹³.

Avec le soutien et l'encouragement, se joue, dans la relation, une forme de don/contre-don. « Selon Gobdout, le besoin de donner proviendrait du fait que nous sommes tous, au départ, en état de dette et que notre identité se construit dans la mesure où nous rendons actif ce que nous avons reçu, en donnant à notre tour. Bien que possiblement anonyme, le don continue de transporter l'identité même imaginée, du donneur » (Millerand, Proulx & Rueff, 2010, pp. 219-220).

« Pour moi, ce monde est une source inépuisable d'idées et de réflexions qui vont renforcer mes choix, sans cesser d'insuffler une nouvelle vie »¹⁴.

Les réponses des lecteurs :

« Merci de m'avoir citée et merci pour tous ces *links* ».

« Merci de me citer et merci pour t'être ajoutée à mes lecteurs du blog ».

« Merci aussi de ma part. Site beau et intéressant ».

« Bonjour, tout d'abord merci pour m'avoir incluse dans les *links* ».

Pour les parents adoptifs, la relation avec les lecteurs est un moyen indispensable de soutien, de partage, d'échange d'informations.

« Si vous avez des questions ou des doutes, ou si vous voulez demander des informations, je suis à votre disposition. Je sais combien il est important de pouvoir échanger avec des gens qui ont déjà vécu l'aventure de l'adoption et qui y sont impliqués. Si je n'avais pas eu le soutien de beaucoup d'amis qui comprennent mon expérience je ne m'en serais pas sortie »¹⁵.

« Nous étions avides d'informations, avec un grand besoin d'échanger avec ceux qui étaient dans la même situation que nous. C'est pour ça qu'un blog peut être vraiment utile. Pour ne pas nous sentir abandonnés »¹⁶.

4.3. Information, « opinion making », engagement civil.

Dans l'espace médiatique, le blogueur se sent fortement obligé de se justifier, d'assumer ses propos et de construire une image cohérente de lui-même, de ses témoignages ou de ses idées. L'usage du blog implique deux facettes : « d'un côté il facilite l'exposition publique de témoignages privés, de l'autre il oblige les témoins à assumer publiquement leurs choix et donc –selon la tournure des débats – à les expliquer, les motiver, les justifier » (Rouquette, 2009, p. 239).

C'est le cas dans les posts suivants :

« Aujourd'hui je délaisse le rôle de mère blogueuse qui raconte ses propres affaires pour vous inviter à signer l'appel de Massimo Fini et de Marco Travaglio pour la défense de notre Constitution »¹⁷.

¹² « A difesa dei blog genitoriali », <http://paterpuer.blogspot.com/>

¹³ <http://lauramma.blogspot.com/>

¹⁴ « La chiamano blogomammasfera », <http://www.cuoredimamma.org>

¹⁵ <http://www.iportogruaresi.splinder.com>

¹⁶ <http://www.ilpadresospeso.it>

¹⁷ « élections, lodo alfano presidenziali U.S.A. », <http://lisa2007.splinder.com/>

Il est intéressant de noter la position du blogueur qui prend de l'influence au rythme des échanges et du choix des arguments :

« Un petit glossaire, oh oui, c'est nécessaire.

Dink : acronyme de *Double Income No Kids*, c'est à dire deux revenus mais sans enfant par choix.

Childless : ceux qui veulent des enfants mais qui n'en ont pas pour plusieurs raisons

Childfree : qui ne veut pas et n'a pas l'intention d'avoir d'enfants.

« Je ne suis pas une mère qui glorifie la maternité, qui a sacrifié le travail, qui a fait des choix exclusifs dans un esprit de dévouement aux enfants, qui a renoncé à ses intérêts et à ses relations pour se consacrer au rôle de mère. Mais je suis quand même une mère et mes enfants m'interrogent sur le sens de la vie quotidienne, et à cet égard, à nouveau, je suis en désaccord avec Meier quand elle dit qu'avoir un enfant est la meilleure façon d'éviter de se poser des questions sur le sens de la vie, puisque tout tourne autour de lui : il est un merveilleux substitut de la quête existentielle »¹⁸.

Les échanges des lecteurs :

« Des grandes questions chère *mamma imperfetta* ».

« Je ne sais pas ce que vous en pensez, mais je n'aime pas ceux qui ne veulent pas d'enfants. Pourquoi ont-ils besoin de créer un mouvement ? Quel est le but ? »

« Je n'avais jamais entendu parler de ça et cela m'a intrigué : j'ai lu ça et là quelques sites que tu as indiqués ».

« J'aimerais que des membres de *childfree* viennent nous en expliquer le sens ».

Il est intéressant d'observer que l'échange soulevé par la thématique advient avec 16 *posts* dont 10 postés un jour plus tard et 4 dans les jours suivants, 2 seulement quelques mois plus tard. L'échange semble, par conséquent, être immédiat. Il se présente comme une réaction à des affirmations plutôt que comme un débat documenté.

Pour les parents adoptifs, les destinataires privilégiés sont d'abord les autres parents qui suivent un parcours d'adoption. Dans ce type d'échange, le côté informatif est très évident : dans les blogs, les parents ajoutent souvent au récit de leur expérience des *links* avec des règles, des sites d'associations et donnent des conseils. Ils semblent représenter un appui identitaire fondé sur l'appartenance à l'ensemble des « parents adoptifs ». Le blog prend aussi la forme d'une initiative publique qui a pour but la défense de ses droits et qui exprime un désir d'être écouté sur le plan politique. Le côté informatif devient parfois prépondérant, comme dans le cas du blog d'une mère adoptive, avocate, qui fait de son blog un espace pour donner des conseils aux parents.

Les parents adoptifs expriment souvent leur attachement et leur engagement aux pays d'origine de leurs enfants. Dans leurs récits, l'attention à la vie de leurs enfants avant l'adoption se traduit souvent par un désir de connaître la situation sociale et les problèmes du pays et du continent d'où ils viennent et de s'engager pour aider et soutenir les associations qui y travaillent en faveur des enfants et des familles.

« Voilà nous sommes en Colombie, la terre de nos enfants et nous la sentons déjà un peu comme notre terre aussi »¹⁹.

« L'Afrique, terre où le monde est né, où le monde mourra si l'indifférence continue. Nous allons y revenir, bien sûr mon fils, c'est ta terre et elle le sera toujours si tu le veux »²⁰.

4.4. Une pratique d'écriture

L'histoire d'une expérience singulière est véhiculée dans le blog par la parole écrite. La production elle-même est filtrée à travers le prisme de la langue. Le mot, qui organise le sens, rend accessible l'histoire de la vie dont l'auteur devient blogueur. À l'écriture et à l'activité littéraire, les blogueurs accordent une attention particulière, parce que les blogs sont adressés aux autres. « Il ne s'agit pas seulement de réfléchir à ses propres

¹⁸ « *childfree* », <http://www.mammaimperfetta.it>

¹⁹ <http://www.siamofamiglia.splinder.com>

²⁰ <http://www.runalbert.blogspot.com>

émotions ou de garder une trace de ses souvenirs, il faut savoir mettre sa vie en récit » (Rouquette, 2009, p. 240) et choisir un style pour attirer les lecteurs.

« Je m'excuse d'avance pour la langue qui peut sembler un peu de "blog", mais je suis souvent orientée par une déformation professionnelle ... Je vous promets que je vais m'engager, donnez-moi du temps »²¹.

Une sorte d'attachement se développe entre les lecteurs et blogueurs, appelés à relater leurs aventures quotidiennes. Les blogueurs deviennent des acteurs publics, constamment évalués par leurs lecteurs. Ils sont stimulés par la présence d'un auditoire, qu'il ne faut surtout pas décevoir (Rouquette, 2009, p. 242).

Les lecteurs écrivent :

« J'ai aimé la façon dont tu écris et pour ça j'étais curieuse de te lire en premier »

« Le titre est très joli ! ».

« Bienvenue, et félicitations pour ta magnifique présentation ».

« Très bien écrit, très vrai ton post ».

« Bonjour Silvia, ce post est particulièrement beau, car il n'est pas de la rhétorique et il a du courage ».

Les réponses de *mammaimperfetta* :

« J'aime jouer avec les mots, je suis enthousiaste, je l'apprécie, ça m'enrichit, me stimule. (...) Par l'écriture, cependant, je me mesure, je construis des barrages dont les pensées et les émotions s'écoulent lentement ».

Encore des réactions de blogueurs :

« Bonjour Silvia ! Merci beaucoup pour ton blog ! C'est une belle mission que la tienne ! »

« Tu as une plume merveilleuse, Silvia. Tu as la capacité de nous raconter des petits morceaux de vie, sans jamais être banale, répétitive, prévisible et plus important encore, toujours avec une grande sincérité ».

4.5. Nouer des liens affectifs

Le blog devient encore un outil pour la construction d'un réseau d'amitié.

« Je t'ai appelée Silvieta ! J'espère que ça ne te dérange pas mais ça m'est sorti d'un seul jet, car parfois j'ai l'impression de te connaître ... grâce à cette puissance du blog, je suis avec toi par la pensée »²².

« Nous voulons vous remercier de tout cœur, vous qui êtes en train de vivre ce chemin avec nous et qui partagez nos espoirs, nos peurs, et surtout notre bonheur »²³.

5. Conclusion

5.1. Questions vives

a) Aujourd'hui, l'intérêt de la recherche en sciences sociales pour les blogs augmente de plus en plus et suscite de nombreuses interrogations.

Même si, parmi les objectifs déclarés dans plusieurs blogs, il y a celui de « laisser une trace de sa propre existence » - comme l'affirme une maman blogueuse – pour « laisser un souvenir » à son enfant, la possibilité d'avoir un lieu où déposer toutes sortes d'affirmations, qui permet aussi l'utilisation du matériel, évolue au cours du temps, et n'offre pas de garanties précises quant à son utilisation future. En effet, « les contenus (les blogs)

²¹ « Titoli di testa », <http://daddysupermaxieroe.blogspot.com>

²² <http://improvvisamenteinquattro.splinder.com>

²³ <http://www.siamofamiglia.splinder.com>

sont stockés physiquement dans un *server* situé quelque part dans un monde flou » (di Fraia, 2007, p. 81), dont les modalités de garde et de conservation sont inconnues. Alors, si le blog a pour objectif un don permettant, dans le futur, d'éventuelles conversations avec les enfants, il représente au moment présent un outil d'expression, des pensées et des émotions irrépressibles. Il semble aussi que le désir d'affirmation et de reconnaissance de l'identité, en tant que parents, fasse son chemin dans le sens d'une « détraditionnalisation » des formes d'identité qui étaient transmises d'une génération à l'autre. C'était une construction verticale d'identité du père et de la mère, tandis qu'aujourd'hui les échanges sont de plus en plus horizontaux.

b) Les blogs des parents adoptifs présentent certaines caractéristiques devant être soulignées. En ce qui concerne les destinataires, on a déjà remarqué que le plus souvent l'écriture est destinée aux autres parents adoptifs, ou même aux parents qui adoptent des enfants du même pays. L'analyse du contenu des blogs des parents adoptifs montre une temporalité qui souvent est articulée sur trois périodes :

1. Celle d'avant l'adoption, qui souligne l'attente et surtout les obstacles et les difficultés (bureaucratiques, personnelles, du couple).

2. Celle du voyage vers le pays de l'enfant, qui parfois semble assumer une valeur mythique, un rituel de passage, comme en témoignent les passages suivants :

« C'est la nuit, nous n'avons pas envie de manger dans l'avion. Quelques bières atténuent la tension, nous bavardons avec nos copains d'aventure, en attente de rencontrer leurs enfants, comme nous. Il a été facile de les reconnaître au *check-in* à Istanbul, notre monde s'est renversé finalement, nous sommes les blancs, pâles, stressés. Le bruit des moteurs change, l'avion tourne, nous commençons à descendre, notre cœur bat de plus en plus fort, un sursaut, je tiens la main de ma femme, nous atterrissons »²⁴.

« Nous avons vécu chaque instant du long vol à travers l'océan : en regardant la terre sous nos pieds, nous avons vu l'avion quitter notre continent pour voler vers le continent qui va être notre pays pour quelques jours, le lieu où notre famille va naître »²⁵.

3. Celle du retour à la maison et la construction d'une nouvelle famille, une période marquée par des sentiments contrastés, de joie, d'incertitude, de peur de ne pas être à la hauteur. Plusieurs récits soulignent les difficultés de comprendre l'enfant dans cette période, son langage étranger, ses façons de réagir, ses silences.

Une autre particularité des blogs des parents adoptifs concerne le langage. Les auteurs des blogs sont des mères, des pères ou des couples. Dans toutes ces typologies, le pronom personnel sujet le plus utilisé n'est pas le « *je* », comme habituellement dans l'écriture des blogs, mais le « *nous* », avec deux significations : il y a un *nous* identifiant le couple, qui représente le sujet des actions et des pensées partagées, même si l'auteur n'est qu'un des deux parents. Il y a aussi un *nous* qui représente la catégorie des « parents adoptifs », souvent mentionnée dans les blogs. Chaque auteur semble vouloir marquer son appartenance au monde d'expériences des parents qui vivent le processus d'adoption, parfois avec le désir de devenir une voix collective.

« J'ai l'impression que les associations sont devenues plus agressives envers les parents. Il semble que nous les dérangeons. Je ne sais pas pourquoi. S'ils ne veulent pas travailler avec nous, pourquoi sont-ils là? »²⁶

« Je sais que je peux partager ces sentiments avec vous, nous connaissons bien ce que signifie l'attente, le désir et la frustration... »²⁷.

c) Le blog est un instrument qui offre une écriture fragmentée, ouverte et flexible où les idées y sont déposées, mais où elles sont aussi en cours de construction. C'est pour cela que le blog peut être un processeur de pensées. La question qui se pose est celle du pouvoir et de l'exercice d'une influence dans les blogs. Les blogueurs

²⁴ <http://www.runalbert.blogspot.com>

²⁵ <http://www.horacontigo.blogspot.com>

²⁶ <http://www.uncuoresolo.splinder.it>

²⁷ <http://www.vietmamma.blogspot.com>

peuvent faire émerger de nouvelles autorités, non par la validation d'un réseau (parfois très limité) d'experts ou par la validation d'une autorité établie, mais par l'adhésion progressive et consentante de masses d'individus. Ce qui se joue ici, c'est la remise en cause des intermédiaires traditionnels de la distribution de l'autorité.

La mise en relation des contenus et des idées « provoque une série de débats et de rencontres caractérisant la forme de la blogosphère et participant à la construction de ses contenus » (Klein, 2007, p. 41).

5.2. Les points aveugles

Du point de vue méthodologique, nous relevons deux enjeux de la recherche sur les blogs.

Le premier concerne la dimension mouvante des blogs : la mise à jour fréquente des contenus, la diversité des genres caractérisent le dynamisme de la toile. Cela affecte la question de la récolte des données dans un secteur – celui de l'écriture sur Internet – toujours en évolution, qui échappe à toute classification et tentative de mise en forme (Mortesen & Walker, 2002).

Le deuxième enjeu est l'interactivité des blogs : la possibilité d'interagir à travers des commentaires, d'avoir un point de contact avec l'auteur incitent les blogueurs à une pratique d'échanges et de mise en relation croissante.

Ces enjeux soulignent l'exigence d'une méthodologie pour un objet de recherche qui est interactif et non permanent. Le travail sur les blogs repose sur une certaine forme « d'éphémère », de « quasi vivant » qui transforme le processus de recherche, parce qu'elle impose une vision diachronique au chercheur, c'est-à-dire la nécessité de prendre en considération la mouvance. Et encore, « considérer le blog comme un espace d'échange évolutif et constructif nécessite de l'interpeller dans une structure plus vaste qui intègre la figure de l'Autre, cet alter devenu nécessaire, et de se centrer sur l'échange comme support d'analyse » (Klein, 2007, pp. 26-27).

Bien qu'il soit trop tôt pour conceptualiser définitivement le blog, c'est un moyen de recherche suscitant de nombreuses questions concernant l'interdisciplinarité. Il faut une position méthodologique et épistémologique pour envisager un outil permettant au blogueur d'intégrer sa vie privée à sa vie publique, d'osciller entre centration sur lui et décentralisation vers son public, ce qui est l'expression d'une façon personnelle et originale d'utiliser le réseau et en même temps d'être exposé à la pression des opinions. Jusqu'à aujourd'hui la recherche s'est concentrée surtout sur la production des blogs, mais nous pensons que dans le futur, il faudra être attentif aux lecteurs pour mieux évaluer les relations entre le blogueur, son écriture, et les lecteurs des blogs et la production de commentaires.²⁸

Références bibliographiques

Aime, M. & Cossetta, A. (2010). *Il dono al tempo di Internet*. Torino : Einaudi.

di Fraia, G. (2007) (Ed.). *Blog-grafie. Identità narrative in rete*. Milano : Guerini.

Francis, V. (2006). Becoming a parent : what parental writings teach us. In La Sala G.B., Fagandini P., Monti F. & Blickstein I. (Ed.), *Coming into the World : A Dialogue between Medical and Human Science* (pp.65-84). Berlin/New-York : De Gruyter.

Francis, V. & Cadei, L. (2013). Les blogs des parents : des pratiques d'écriture parentale comme forme de soutien de la parentalité. In Schneider B. & Mietkiewicz M.-C. (Ed.), *Des écrits pour et sur l'enfant. Figures de l'enfance et relations éducatives : représentations, savoirs, normes* (pp. 149-167). Ramonville, Sainte Agne : Erès.

Hookway, N. (2008). Entering the 'blogosphere' : some strategies for using blogs in social research, *Qualitative Research*, n.8, (91), 91-113.

Klein, A. (2007) (Ed.). *Objectif Blogs ! Exploration dynamique de la blogosphere*. Paris : L'Harmattan.

²⁸ NB : Les sections 1, 2 et 5 de cet article sont à attribuer à Livia Cadei les sections 3 et 4 à Chiara Sità.

- Lejeune, Ph. & Bogaert, C. (2006). *Le Journal intime, Histoire et anthologie*. Paris : Textuel.
- Millerand, F., Proulx, S. & Rueff, J. (2010). *Web social. Mutation de la communication*. Presse de l'Université du Québec : Québec.
- Mortesen, T. & Walker, J. (2002). Blogging thought: personal publication as online research tool. In Morrison A. (Ed.), *Researching ICTs in Context* (pp. 249-279). Oslo: InterMedia – University of Oslo.
- Nardi, B., Schiano, D.J., Gumbrecht, M. & Swartz, L. (2004). Why we blog. *Communications Of The Acm*, n. 47.
- Rouquette, S. (2008). Les blogs « extimes » : analyse sociologique de l'interactivité des blogs. *Tic&société* [En ligne], Vol. 2, n° 1, mis en ligne le 13 octobre 2008, Consulté le 01 juillet 2010. URL : <http://ticetsociete.revues.org/412>.
- Rouquette, S. (2009). *L'analyse des sites internet. Une radiographie du cybersp@ce*. Bruxelles : De Boeck.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Ramsay.

Dynamiques du soutien et échanges dans les communautés de parents en ligne

Chiara Sità*, Livia Cadei**

* Université de Verona
Département de Philosophie, Pédagogie, Psychologie
Lungadige Porta Vittoria, 17
37129 Verona
Italie
chiara.sita@univr.it

** Université Catholique de Milan
Faculté de Psychologie
Largo Gemelli, 1
20123 Milano
Italie
livia.cadei@unicatt.it

RÉSUMÉ. La pratique du dialogue entre pairs s'est étendue à la sphère de la sociabilité télématique. Nombre de parents sont membres des communautés de pratique en ligne et y cherchent des informations, des contacts, des éclaircissements. La recherche examine les espaces de dialogue en ligne (forums) de trois sites internet en langue italienne, sur la question de la dépression post-partum. Le réseau internet est abordé comme espace opérationnel, dont le contenu et les modalités d'échange ont été explorés sur une période de quatre mois. L'étude des dynamiques d'échange s'appuie sur l'analyse du contenu et des dynamiques des échanges en ligne. Les résultats permettent d'avancer que l'on peut parler des communautés en ligne comme des contextes de soutien potentiels. En effet, lorsqu'ils ne se limitent pas à un compte-rendu des expériences de la vie privée en ligne, les échanges expriment le besoin des parents de créer une communauté, d'aborder et de comprendre l'expérience subjective de leur vie quotidienne. De plus, les forums représentent un espace d'écoute et d'échange intéressant pour les professionnels qui sont encouragés à les utiliser pour diffuser des informations et s'engager dans des discussions concernant la parentalité et la santé.

MOTS-CLÉS : parents, professionnels, formation, communautés de pratique

1. Introduction

Les groupes de parents, ayant comme objectif la valorisation des connaissances provenant du quotidien par le dialogue entre pairs, y compris en contestant l'hégémonie de la connaissance des experts, se diffusent de plus en plus et ont envahi la sphère de la sociabilité télématique. En effet, le nombre de « contacts » sur les sites consacrés aux thèmes de la parentalité est impressionnant. Il s'agit du monde parental, en particulier des mères, qui s'informent, lisent, écrivent, échangent dans des blogs ou des forums en ligne. Dans le monde de la télématique, les limites relatives à l'espace et au temps, des relations et des échanges face à face semblent dépassées par l'abonnement à un espace en ligne situé dans un réseau social. Le Web 2.0 offre des possibilités de discussion avec de nombreux contacts accessibles à tout moment. Loin de faire une comparaison, peu légitime, entre l'échange entre parents dans les groupes de paroles et l'échange en ligne, il semble utile d'explorer ce secteur encore très peu étudié. Il semble utile de se demander si l'on peut parler d'une expérience de soutien lorsque la discussion entre parents en ligne porte sur tous les aspects de l'expérience de la parentalité, et de quelle façon ces espaces virtuels contribuent à dessiner les modèles parentaux (Cadei & Sità, 2010).

Du point de vue de l'individu, la grande variété des sources potentielles de soutien présentes sur le Web en font un endroit privilégié pour l'utilisateur ayant besoin d'aide ou d'informations (Vayreda & Antaki, 2009). En ce qui concerne les collectifs, il n'existe pas de définition acceptée de la « communauté en ligne ». Le sens du terme change selon les perspectives (Preece, 2000), mais on peut affirmer, en général, que les membres des communautés en ligne recherchent des informations, des contacts, des explications et désirent également expérimenter un sentiment d'appartenance et de renforcement de leur propre identité (Nip, 2004).

En 1994, Howard Rheingold écrivait «... les communautés virtuelles sont des agrégations culturelles qui émergent quand suffisamment de gens se croisent assez souvent dans le cyberspace. Une communauté virtuelle est un groupe de personnes qui peuvent ou pas se rencontrer en face à face, et qui échangent des idées à travers l'utilisation d'ordinateurs et de networks » (Rheingold, 1994, pp. 57-58).

Les liens sociaux et le sens de la communauté des participants sont les caractéristiques d'un forum de réseau social. Les sujets utilisent les réseaux sociaux comme véhicule pour échanger avec les autres, pour répondre à leurs besoins d'amitié, pour créer des liens sociaux ou affectifs ou d'information (Best & Krueger, 2006 ; Rau, Gao & Ding, 2008). Les réseaux en ligne et en particulier les forums de discussion se sont transformés pour devenir de plus en plus en une source sophistiquée d'informations, de soutien affectif. Ils sont, de plus, une source de connaissances empiriques provenant des autres membres du groupe.

Selon Ligorio (2005) « le fondement de la participation des individus à la société n'est pas la loi mais plutôt la parole (logos), le discours politique qui façonne la communauté ». La forme et le rôle de la « parole », ainsi que la position des protagonistes présentent des caractéristiques spécifiques dans les communautés de pratique online (Preece, 2000, 2001 ; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Les textes électroniques s'imposent aussi comme supports pour les échanges de la communauté des parents qui communiquent sur la toile. Ces nouvelles formes de communication sur la toile représentent une occasion de se confronter à des partenaires potentiels, réunis dans un groupe auto-constitué ou géré par un animateur et favorisé par la souplesse des participations, y compris par le passage d'un groupe à l'autre.

A partir de ces considérations, il semble utile de se poser quelques questions à propos des espaces de dialogue entre parents en ligne, en tant que possibles communautés de soutien :

- Dans quelle mesure les groupes de parents en ligne récupèrent ou transforment les demandes de soutien ?
- Comment peut-on configurer la relation dans la sphère télématique et quelles sont les dynamiques du pouvoir qui la caractérisent ?
- Quelles sont les modalités de construction des réseaux en ligne et les formes d'engagement dans les relations de sociabilité télématique impliquant les parents ?

A partir de ces questions, nous allons explorer l'hypothèse mettant en jeu l'identité parentale dans les échanges en ligne. Plus précisément nous faisons l'hypothèse que ces échanges façonnent et renforcent ces identités. La question qui se pose est celle du pouvoir et de l'exercice d'une influence dans le questionnement des choix parentaux.

En ce qui concerne le contenu des conversations en ligne, on a choisi de se concentrer sur celles qui abordent la question de la dépression post-partum et de repérer la présence du soutien à partir des caractéristiques reconnues dans les relations sociales : soutien affectif, informatif, matériel, affiliation sociale.

Pour essayer de répondre aux questions posées, on prendra en considération deux niveaux : le contenu des échanges en ligne et leur dynamique conversationnelle. L'étude des dynamiques d'échange s'appuie sur l'approche de l'analyse conversationnelle (*conversational analysis*) appliquée à l'échange en ligne, qui nous a amenées à réfléchir sur l'importance du placement séquentiel et de l'agencement des mots dans la dynamique du pouvoir des messages (Atkinson & Heritage, 1984).

2. Parentalité, dépression post-partum et soutien social

2.1 Parentalité

Il ne fait aucun doute que le passage à la parentalité est une étape particulièrement délicate de la vie, pleine de changements, d'attentes, de recherche de nouveaux équilibres et de prise en charge de nouvelles tâches. Les ressources du réseau social revêtent une influence positive dans le processus d'ajustement de l'acquisition des rôles parentaux. Les recherches ont révélé le rôle protecteur du soutien social lorsqu'il est perçu aussi bien par les mères que par les pères. Ainsi, Belsky (1984) illustrant les aspects clés du modèle de la parentalité, a identifié dans le réseau social (parents, voisins, amis ...) un rôle fondamental de soutien.

Cependant, le style de vie contemporain et la mobilité croissante de la population ont rendu plus difficile la possibilité de bénéficier d'un soutien quotidien et rapproché selon le modèle offert aux générations précédentes par leur famille (Drentea & Moren-Cross, 2005). Il est vrai aussi que les expériences traditionnellement transmises de mère en fille ne semblent plus avoir leur place au fil du temps. Pour certaines femmes, les expériences sont « datées » et souvent décalées par rapport aux informations provenant des magazines ou des experts (O'Connor & Madge, 2004).

Plus généralement, de nombreux parents ont exprimé le besoin de recevoir et de partager des informations sur leurs enfants et sur la situation de la parentalité. Madge et O'Connor affirment : « Internet est une source importante de conseils et de soutien pour les groupes de nouvelles mères, il offre un espace de non-jugement, un forum pour partager des expériences. Toutefois, cela ne remplace pas la communication de face à face ou les systèmes de soutien plus traditionnels tels que la famille, les amis, la santé et la carrière, mais il sert plutôt à les intégrer et à fournir une ressource supplémentaire » (2006, p. 351).

2.2. Dépression post-partum

La littérature atteste l'importance du soutien social dans la période du post-partum (Oakley, 1992 ; Collins, Dunkel Schetter, Lobel & Scrimshaw, 1993 ; Nielsen Forman, Videbech, Hedegaard, Dalby Salvig, & Secher, 2000 ; Haslam, 2006) et le rôle que les réseaux sociaux peuvent jouer pour empêcher la survenue d'épisodes de détresse psychologique durant cette période complexe, et en même temps délicate, surtout pour les femmes (Stewart, Robertson, Dennis, Grace & Wallington, 2003 ; Honikman, 2006). Plus précisément, Madge & O'Connor (2006) ont observé que les mères utilisaient les réseaux sociaux principalement pour acquérir des connaissances et pour recevoir un soutien psychologique. Tout simplement, à travers le contact en ligne avec d'autres mères, certaines d'entre elles ont signalé une atténuation du sentiment d'isolement et de détresse, survenu à la suite de la réduction d'activité au cours du congé de maternité.

Dans la littérature actuelle il existe peu de recherches sur les groupes de soutien en ligne entre pairs, adressés aux mamans après la naissance de leur bébé. Cependant d'autres études ont démontré que le soutien social est un antidote important contre la dépression post-partum, et même un facteur de protection. Mais on en sait encore peu par rapport aux modalités selon lesquelles les femmes perçoivent le soutien social durant la période post-partum (Negron, Martin, Almog, Balbierz & Howell, 2013).

2.3. Le soutien social en ligne

La variété des soutiens offerts par les réseaux sociaux à une femme peut être tout aussi importante pour l'amélioration ou le maintien de la santé mentale durant la période post-partum. La littérature portant sur les facteurs de risque de la dépression post-partum, considère toutefois, que le conjoint ou le partenaire intime de la femme est la principale source de soutien (Hopkins & Campbell, 2008 ; Gremigni, Mariani, Marracino, Tranquilli & Turi, 2011). Le soutien social est généralement fourni par les parents, amis, famille, ou par des professionnels, des experts (psychologues ou travailleurs sociaux, par exemple). Mais, en ce qui concerne Internet, un phénomène nouveau s'est produit depuis quelques années avec le soutien social fourni sur les forums par des pairs, qui ne sont ni des parents ni des professionnels.

Une communauté en ligne permet aux utilisateurs de partager des expériences, de nouer des relations plus ou moins empathiques. Le support est multidimensionnel. Il peut concerner les aspects spirituels, sociaux, économiques, politiques et psychologiques de l'individu (Barak, Boniel-Nissim & Suler, 2008 ; La Coursiere, 2001). En outre, les professionnels d'un groupe peuvent répondre à des questions générales et fournir des conseils éclairés.

Avant tout, il faut s'interroger sur la sociabilité des forums pour comprendre leur fonctionnement en tant que soutien social. Le concept de « sociability » concerne le développement de logiciels, politiques et pratiques qui favorisent l'échange en ligne. Preece (2000) a envisagé trois éléments qui contribuent à créer une bonne sociabilité (*sociability*) dans une communauté en ligne.

Le premier élément est le *but (purpose)*. Une communauté est fondée sur le partage d'un objectif (intérêt, besoin, information, support) qui motive les membres à participer.

Le second point est le *groupe (people)*. Ceux qui échangent dans la communauté ont des besoins individuels, sociaux, organisationnels et certains d'entre eux peuvent recouvrir des rôles différents dans le groupe même (leader, protagonistes, modérateurs...).

Le dernier aspect concerne la *politique* de l'espace en ligne (*policies*). Les participants doivent respecter des langages et des protocoles d'échange, contribuer au développement de rites et partager des « cultures », le tout renforçant le sens d'une histoire collective et les normes sociales acceptées par le groupe (Preece, 2001).

Avec l'évolution technologique, l'impact d'Internet sur la théorie récente du soutien social a pris de l'ampleur et est actuellement à l'étude sur un large éventail de populations.

Des recherches, plus récentes, sur les théories du soutien social mettent en évidence le recours à des groupes de soutien en ligne. Bien que les processus et les constructions spécifiques du soutien social dans les groupes de parents en ligne soient encore à l'étude, elles révèlent que les groupes en ligne offrent une plus large perception de l'empowering et du soutien pour plusieurs sujets (Baum, 2004 ; Burrows, Nettleton, Pleace, Loader & Muncer, 2000 ; Drentea & Moren-Cross, 2005 ; Madge & O'Connor, 2006 ; Sarkadi & Bremberg, 2005).

Dans notre recherche, nous avons choisi d'analyser les formes de soutien dans les conversations en ligne entre parents suivant les typologies de soutien reconnues dans la littérature scientifique, comme les ressources présentes dans les relations sociales.

- Le soutien émotionnel impliquant la notion de proximité et la démonstration de soin, d'estime, d'encouragement et de sympathie.
- Le soutien informatif concernant les informations et les conseils pouvant aider à affronter une situation problématique, mais aussi une aide pour l'interprétation de sa propre situation (Cohen & McKay, 1984 ; Weiss, 1974).
- Le soutien matériel offrant une assistance pour les problèmes d'ordre pratique. Même si les échanges en ligne sont caractérisés par une dimension immatérielle, on a choisi de maintenir cette typologie dans l'analyse car on a pu distinguer plusieurs messages offrant une aide concrète, spécialement chez les parents vivant dans la même région.
- L'appartenance sociale concernant le rappel d'une situation partagée qui tend à intégrer l'individu dans un "nous" collectif (Francescato, Ghirelli & Tomai, 2002 ; Peggy, 2011).

3. La recherche

La recherche étudie les espaces de dialogue (forum) en ligne de 3 sites internet en langue italienne adressés aux parents. Le contenu et le mode d'échange du réseau internet, utilisé comme espace opérationnel, ont été analysés pendant une période de 4 mois. Les sites ont été sélectionnés sur la base de leur fréquentation et de la présence d'un forum de discussion pour les parents. Les sites les plus consultés par les parents en Italie ont été sélectionnés parmi ceux qui déclarent spécifiquement leur objectif de soutien à la parentalité et par l'activité liée au nombre des contacts. Les discussions en ligne ont été enregistrées intégralement sous forme de texte. L'analyse est conduite sur deux niveaux : quantitatif (statistique descriptive sur les sujets des échanges, typologies d'interventions) et qualitatif (analyse du contenu des échanges en s'appuyant sur le logiciel Dedoose). L'analyse du contenu vise à identifier la structure des dialogues et la qualité de la communication entre participants et animateurs et à la confronter aux caractéristiques du soutien social (Marra, Moore & Klimczak, 2004).

En outre, l'analyse de la dynamique conversationnelle nous permet de prendre en considération, non seulement le contenu des messages, mais aussi le positionnement réciproque des intervenants, leurs objectifs et le rôle que chacun d'eux assume dans la discussion (Vayreda & Antaki, 2009). Cela nous a conduit à sélectionner un nombre limité de conversations.

3.1 Méthodologie

Le processus de recherche a suivi les étapes suivantes :

- Construction du corpus d'analyse à partir d'une observation ethnographique en ligne (Jouet & Le Caroff, 2013) des forums des trois sites pendant quatre mois, dans les sections consacrées à la relation précoce parent-enfant où les parents cherchent du soutien et sont engagés dans un échange (par exemple, le sommeil de l'enfant, son autonomie, la dépression post-partum).
- Analyse des forums de parents sur les trois sites. Cette exploration nous a permis de dessiner un profil des conversations du point de vue quantitatif (nombre d'intervenants, nombre de messages par conversation, présence d'un modérateur).
- Analyse du contenu de six conversations (286 messages) en ce qui concerne les formes de soutien présentes dans les messages. Le logiciel Dedoose a été employé pour produire un "open coding" des actions communicatives qui ont été classées par la suite selon les différentes typologies de soutien (émotionnel, informatif, matériel, appartenance sociale).
- Analyse de la dynamique d'échange d'un corpus de trois conversations en ligne (141 messages) sélectionnées parmi les six conversations abordant spécifiquement la dépression post-partum, en tant que seul thème présent simultanément dans les trois sites.

3.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les sites Internet ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- ils sont adressés aux parents ayant des enfants en bas âge ou des nouveaux nés ;
- ils abordent des problématiques et des questions de type éducatif (par exemple, le sommeil de l'enfant, le devenir parent, l'autonomie de l'enfant).

Les critères suivants ont entraîné l'exclusion des sites qui :

- présentent des conversations de type publicitaire ;
- discutent de problématiques exclusivement sanitaires ;
- sont adressés aux parents d'adolescents.

Les sites sélectionnés présentent, en particulier, les caractéristiques suivantes indiquées dans le tableau 1 ci-dessous.

<i>Titre</i>	<i>âge</i>	<i>visites quotidiennes</i>	<i>adresse on line</i>
<i>Oasi delle Mamme - blog di sopravvivenza per mamme</i>	1 an	333	http://www.oasidellemamme.it/
<i>Mamme en ligne - essere donna, diventare mamma</i>	12 ans	1,852	http://www.mammeenligne.net/
<i>alfemminile.com - Moda, Tendenze, Bellezza, Astrologia, Forma, Test, Quiz...</i>	13 ans	72,240	http://www.alfemminile.com/world/comunitaute/forum/forum0.asp

Tableau 1. Les sites étudiés

Pour chaque site et dans la période de temps indiquée, les thèmes ont été choisis en fonction du nombre d'échanges et d'intervenants.

Les thèmes des discussions examinés dans l'analyse qualitative concernent le baby blues et la dépression post-partum. Il nous est ainsi possible de comparer la gestion d'un même thème sur des sites différents, présentant également un nombre différent de modérateurs/facilitateurs. Sur le site « oasi delle mamme » les interventions du facilitateur représentent plus de 30% du total des échanges, dans les autres, le facilitateur est absent ou n'intervient qu'une seule fois.

Nous avons focalisé notre attention sur trois des conversations analysées, concernant ce thème dans les 3 sites. La conversation sur le site « oasi delle mamme », intitulée « Come si sta male... ma passera ? » (on se sent mal...mais ça va passer ?) se compose de 109 messages ; la conversation sur le site « al femminile » ayant pour titre « Baby blues, dépression post-natale » comprend 23 messages et la conversation sur le site « mamme en ligne » intitulée « dépression post-partum » contient 17 messages.

	<i>Oasi delle Mamme</i>	<i>Mamme on line</i>	<i>alfemminile</i>
Nombre d'échanges	400	875	208
Nombre d'intervenants			
1	2 (<1%)	210 (24%)	23 (11%)
2-9	98 (24%)	578 (66%)	102 (49%)
10-20	38 (10%)	64 (7%)	44 (21%)
> 20	262 (66%)	23 (3%)	39 (19%)

Tableau 2. *Les échanges et les intervenants dans les conversations*

Tout corpus web, stabilisé et documenté à un moment donné, ne peut être considéré comme un échantillon au sens strict du terme, mais doit être traité plutôt comme un ensemble de données, provisoire, évolutif, prélevé dans des archives vivantes (Barats, 2013).

Pour notre analyse nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative basé sur des méthodes mixtes *Dedoose*, développé par Eli Lieber et Thomas S. Weisner (Center for Culture and Health, UCLA et SocioCultural Research Consultants, LLC). *Dedoose* permet de sélectionner des extraits de textes et de faire progresser l'analyse à travers l'organisation du codage. Le codage ouvert (open code) est un processus permettant d'analyser les données pour en obtenir une catégorisation selon les thèmes concernés.

La première étape de l'analyse a été un codage ouvert des trois conversations en ligne qui a conduit à identifier 213 unités de texte correspondant à un discours sur la dépression post-partum. A partir du codage de ces unités, la grille d'analyse présentée ci-dessous (tableau 3) avec 13 codes et 11 sous-codes a été élaborée.

1. Donner des conseils	<i>1.1 Donner des conseils en répondant à une sollicitation</i>
	<i>1.2 Donner des conseils non sollicités</i>
2. Expliciter une vision de la parentalité	
3. Exprimer un avis sur la conversation	
4. Exprimer des vécus liés à l'expérience en ligne	
5. Faire un résumé des interventions	
6. Donner des informations	
7. Offrir un contact personnel	
8. Diffuser une information	<i>8.1 Faire de la publicité à un événement public</i>
	<i>8.2 Se faire de la publicité en tant qu'expert (ex., psychologue, pédiatre...)</i>
	<i>8.3 Diffuser d'autres informations (ex., sites Internet, groupes de parole...)</i>
9. Raconter une expérience	
10. Demander / solliciter	<i>10.1 Demander un avis</i>
	<i>10.2 Demander de l'aide</i>
11. Solliciter à se raconter	
12. Donner une interprétation	
13. Formes de soutien	<i>13.1 Soutien informatif</i>
	<i>13.2 Soutien émotionnel</i>
	<i>13.3 Soutien matériel</i>
	<i>13.4 Affiliation sociale</i>

Tableau 3. Les codes et les sous-codes de la grille d'analyse

4. Résultats

Dans la première analyse exploratoire, concernant des conversations sur des thèmes différents (le sommeil de l'enfant, l'autonomie de l'enfant, les « baby blues »), on a pu constater des caractéristiques particulières dans les échanges centrés sur le baby blues et la dépression post-partum. Par rapport aux conversations touchant d'autres thèmes, dans ces échanges, les types de message suivants sont plus nombreux :

- messages demandant explicitement de l'aide aux participants des forums du site (il s'agit souvent d'échanges constituant le début d'une nouvelle discussion)
- messages codifiés comme « soutien émotionnel »
- échanges destinés à se raconter (relances, questions, messages d'écoute, interprétations)
- considérations sur la conversation en cours (pas seulement sur les objets de l'échange) et sur la relation entre les participants

En outre, les conversations sur ce sujet présentent moins de « soutien informatif » en termes d'offre d'information par rapport aux autres.

Cette particularité s'explique par la nature même du thème « baby blues », qui n'implique pas simplement un échange à propos de stratégies éducatives et de soin (plus communes dans une conversation sur « la façon d'aider l'enfant à s'endormir ») ou bien des messages informatifs, mais qui concerne d'abord l'adulte et son passage à la parentalité. Le parent qui demande de l'aide (en particulier la mère) vit un malaise qui s'ajoute à celui de la construction de sa propre identité parentale, la reconstruction de la quotidienneté suite à la naissance d'un bébé, la négociation avec des modèles de « bonne mère » disponibles dans son contexte. Les intervenants montrent souvent de l'empathie voire des formes d'identification entre eux, ils échangent à propos de leurs vécus et de leurs difficultés et semblent prudents pour proposer des « solutions » ou des informations.

4.1 La dynamique de l'échange

Les trois conversations analysées présentent une ampleur différente. La conversation « *baby blues* » ('al femminile') est caractérisée par 23 échanges, la conversation « *depressione post partum* » ('mamme on line') par 17 échanges et enfin, la conversation « *come si sta male...ma passerà* » ('oasi delle mamme') par 109 échanges. Parmi celles-ci, on peut envisager deux profils au moins : le profil n° 1 qui rassemble la conversation *baby blues* ('al femminile') et la conversation *depressione post partum* ('mamme on line') et le profil n° 2 concernant la conversation *come si sta male...ma passerà* ('oasi delle mamme').

Il est évident que le nombre des échanges du premier profil est inférieur à celui du deuxième qui présente une conversation plus riche. En outre, dans le premier profil le modérateur est absent ou n'intervient qu'une fois et tardivement, tandis que dans le deuxième, les modérateurs sont présents et sollicitent les interventions.

Un regard plus attentif nous permet d'envisager des différences plus spécifiques aux structures des conversations. En effet, la richesse du deuxième profil n'est pas simplement liée à la quantité des échanges, mais aussi à la présence d'interlocuteurs animant la conversation : le profil n° 1 présente 23 échanges avec 12 participants et 17 interventions avec 10 participants ; le profil n° 2 présente 109 interventions avec 14 participants. En outre, dans un cas la discussion est orientée sur le sujet objet du débat, les intervenants donnent des conseils, proposent des thérapies et incitent à s'accorder du temps et prendre soin de soi. Dans l'autre cas, le but de la discussion est de construire la communauté et de faire groupe. Cela semble être également démontré par la fréquence des codes reconduisant à l'affiliation sociale, au rappel d'un sujet collectif (« nous ») dans lequel le participant est accueilli et intégré : 13% sur le total des codes dans le profil n° 2, contre 3% dans le profil n° 1.

Cette dernière caractéristique nous incite à focaliser notre attention sur la dynamique de l'échange qui suit aussi des processus différents. Dans le profil n° 1, nous sommes confrontés à une dynamique séquentielle, c'est à dire que les échanges se suivent de manière linéaire, les réponses étant directement liées au thème initial. La circularité des échanges est réduite et se caractérise par de brefs échanges, questions et réponses entre le protagoniste et un ou deux participants au maximum. La dynamique de l'échange dans le profil n° 2, en revanche, présente une circularité et de nombreuses interventions, points de départ pour de nouvelles conversations. Cela implique que les interventions ne sont pas liées aux arguments proposés par le protagoniste, mais qu'elles s'enrichissent aussi de nouveaux exposés et de sollicitations à intervenir dans la conversation.

Par contre, malgré cette différence, les conversations des deux profils ne se distinguent pas par rapport à la forme de soutien, le soutien émotionnel reste quand même prévalent.

5. Discussion

L'analyse des forums parents que nous avons effectuée nous permet d'affirmer que les éléments caractérisant les relations de soutien sont effectivement présents dans les échanges examinés. Nous pouvons donc parler des communautés en ligne comme des contextes de soutien potentiels ; par contre, dans cette recherche nous n'avons pas d'informations nous permettant d'évaluer leur efficacité par rapport à la vie quotidienne des parents qui utilisent des sites Internet consacrés à la parentalité.

L'analyse des dynamiques d'échange dans les forums nous conduit à envisager des formes de participation différentes, qui peuvent être polarisées de la façon suivante : l'"utilisation" ponctuelle de l'espace en ligne versus l'engagement dans un réseau.

Ces deux formes ne semblent pas modifier complètement le contenu des échanges (les typologies de soutien les plus utilisées concernent dans tous les cas le côté émotionnel), mais on note tout de même que l'appartenance sociale s'affirme plus fortement chez les participants fréquentant l'espace le plus engagé en termes de communauté.

L'examen des stratégies utilisées par les intervenants (y compris les facilitateurs lorsqu'ils sont présents) nous donne d'autres informations essentielles pour comprendre le contexte du forum en tant que lieu de soutien. Dans les conversations sur la dépression post-partum, plusieurs interventions véhiculent des formes de soutien différentes en faisant recours à la narration de la propre expérience, où les intervenants soulignent la similitude entre leur propre situation et celle vécue par l'interlocuteur. La présentation de l'expérience personnelle est un argument souvent utilisé pour accroître la validité des affirmations proposées (Scott, 2008). Dans ce contexte de soutien entre pairs, l'expérience personnelle est, dans une petite partie des cas, un moment de simple auto-narration et d'expression de soi, dans la plupart des cas un moyen permettant aux intervenants de donner leur avis (« ma situation était provoquée par l'isolement »), des solutions (« voici comment je m'en suis sortie »), des formes de soutien émotionnel (« j'ai vécu la même situation que toi et je comprends bien... »).

Nous avons aussi formulé l'hypothèse que dans ce tissu conversationnel, les enjeux concernant l'identité parentale sont présents. Dans les échanges, on peut noter des orientations renvoyant à des modèles parentaux, surtout maternels. En effet, les données de notre recherche sont polarisées sur la figure de la mère et, étant donné le choix du thème portant sur la dépression post-partum, il s'agit d'une observation tout à fait évidente, mais il faut quand même souligner que les références à la figure du père sont pauvres ou peu significatives. De toute façon, les forums sont des lieux où les conceptions de la parentalité sont proposées, négociées, et renforcées malgré les nombreuses déclarations de principe soutenant l'unicité de la relation mère-enfant et l'impossibilité de juger l'expérience parentale d'autrui. Ces modèles culturels considèrent avant tout l'idée d'un rôle féminin ne s'identifiant pas complètement avec la maternité mais qui est à la recherche d'un équilibre entre dimension oblatrice et soin de soi-même (« trouver ses propres espaces », « se détacher » de l'enfant pour se soulager, « se consacrer à ses hobby »...). Les échanges soulignent aussi la nécessité pour les nouveaux parents de bénéficier d'un soutien social de proximité, au-delà des relations en ligne (« Est-ce que tu as quelqu'un pour en parler ? » « Est-ce que ton mari t'aide ? »). En ce qui concerne plus spécifiquement le baby blues, l'opinion la plus souvent exprimée concerne la nécessité d'accepter la souffrance sans la nier, sans se sentir coupable et d'en parler librement.

Dans cette perspective, l'utilisation d'une forme de communication fluide, possible dans les forums, semble se prêter à la construction d'une communauté travaillant à « briser la stigmatisation », et à remettre en cause les représentations dominantes de la maternité dans la société contemporaine. Ce travail est explicitement lié à l'idée que les mères ont besoin de sortir du modèle de maternité idéalisé, proposé par la famille, la tradition, la culture chrétienne et les médias, et d'en comprendre tous les aspects, y compris les plus difficiles. Le forum se présente alors, comme le lieu où l'on peut se libérer de l'héritage traditionnel de la maternité, même si ce projet n'est pas complètement sans contradictions : par exemple, certaines réponses données à une mère en souffrance renvoient directement aux modèles que l'on déclare vouloir dépasser (« Le sourire de ton bébé n'est pas suffisant pour toi ? »).

En conclusion, les échanges contenus dans les forums présentent certaines potentialités. En effet, lorsqu'ils ne se limitent pas à un compte-rendu des expériences de la vie privée en ligne, ils expriment le besoin des parents de créer une communauté, d'aborder et de comprendre l'expérience subjective de leur vie quotidienne. De plus, ces lieux deviennent de plus en plus un espace d'écoute et d'échange intéressant pour les professionnels qui sont encouragés à les utiliser pour diffuser des informations et s'engager dans des discussions concernant la parentalité et la santé¹.

Références bibliographiques

- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (1984). (Eds.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Barak, A., Boniel-Nissim, M. & Suler, J. (2008). Fostering empowerment in online support groups. *Computers in Human Behavior* (24),1867–1883.
- Barats, C. (2013). *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*. Paris : Armand Colin.
- Baum, L.S. (2004). Internet parent support groups for primary caregivers of a child with special health care needs. *Pediatric nursing*, 30 (5), 381-401.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Best, S.J. & Krueger, B.S. (2006). Online interaction and social capital: Distinguishing between new and existing ties. *Social Science Computer Review*, 24 (4), 395-410.
- Burrows, R., Nettleton, S., Pleace, N., Loader, B. & Muncer, S. (2000). Virtual community care? Social policy and the emergence of computer mediated social support. *Information, Communication & Society*, 3 (1), 95-121.
- Cadei, L. & Sità, C. (2010). La transition à la parentalité racontée par les parents. Une exploration de blogs italiens. Genève : Actes du colloque Aref 2010.
- Cohen, S. & McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In Baum, A., Taylor, S.E., Singer, J.E. (Eds.), *Handbook of psychology and health*, (pp. 253-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

¹ NB : Les sections 1 et 2 de cet article sont à attribuer à Livia Cadei, les sections 3, 4 et 5 à Chiara Sità

- Collins, N.L., Dunkel - Schetter, C., Lobel, M. & Scrimshaw, S.C.M. (1993). Social support in pregnancy: psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), 1243 - 1258.
- Drentea, P. & Moren-Cross, J.L. (2005). Social capital and social support on the web: the case of an internet mother site. *Sociology of Health & Illness*, 27 (7), 920-943.
- Francescato, D., Ghirelli, G. & Tomai, M. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*. Roma : Carocci.
- Gremigni, P., Mariani, L., Marracino, V., Tranquilli, A.L. & Turi, A. (2011). Partner Support and Postpartum Depressive Symptoms. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 32 (3), 135-140.
- Haslam, D.M., Pakenham, K.I. & Smith, A. (2006). Social support and postpartum depressive symptomatology: the mediating role of maternal self - efficacy. *Infant Mental Health Journal*, 27 (3), 276 - 291.
- Honikman, J.I. (2006). The Role of Postpartum Support International in Helping Perinatal Families. *JOGNN*, 35(5), 659 - 661.
- Hopkins, J. & Campbell. S.B. (2008). Development and Validation of a Scale to Assess Social Support in the Postpartum Period. *Archives of Women's Mental Health*, 11, 57-65.
- Jouët, J. & Le Caroff, C. (2013). L'observation ethnographique en ligne. In Barats, C. (Eds.). *Analyser le web en sciences humaines et sociales* (pp.147-166). Paris : Editions Armand Colin.
- La Coursiere, S.P. (2001). A theory of online social support. *Advances Nursing Science*, 24 (1), 60 -77.
- Ligorio, B.M. (2005). Identità dialogiche e comunità a confronto. *Ricerche di psicologia*, 3 (XXVIII), 7-11.
- Marra, R.M., Moore, J. L. & Klimczak, A.K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research & Development*, 52 (2), 23-40.
- Negron, R., Martin, A., Almog, M., Balbierz, A. & Howell, E.A. (2013). Le soutien social pendant la période du post-partum : Points de vue des mères sur les besoins, les attentes et la mobilisation du soutien en santé maternelle et infantile. *Matern Child Health Journal*, 17(4), 616-623.
- Nielsen Forman, D., Videbech, P., Hedegaard, M., Dalby Salvig, J. & Secher, N.J. (2000). Postpartum depression: identification of women at risk. *British Journal of Obstetrics and Gynecology*, 107, 1210 - 1217.
- Nip, J. (2004). The relationship between online and offline communities. The case of the Queer Sisters. *Media, Culture, and Society*, 26, 409-429.
- Oakley, A. (1992). Social support in pregnancy: methodology and findings of a 1-year follow-up study. *Journal of reproductive and infant psychology*, 10, 219-231.
- O'Connor, H. & Madge, C. (2004). 'My Mum's Thirty years out of date'. The role of the Internet in the transition to motherhood. *Community, Work and Family*, 7 (3), 351-369.
- O'Connor, H. & Madge, C. (2006). Parenting gone wired: empowerment of new mothers on the internet?. *Social & Cultural Geography* 7 (2), 199-220.
- Peggy, A.T. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145-161
- Preece, J. (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester : John Wiley & Sons Ltd.
- Preece, J. (2001). Sociability and usability: Twenty years of chatting online. *Behavior and Information Technology Journal*, 20 (5), 347-356.
- Rheingold, H. (1994). A Slice of Life in My Virtual Community. In L. M. Harasim (Ed.), *Global Networks: Computers and International Communication*, (pp. 57-80). Cambridge: MA: MIT Press.
- Rau P., Gao Q. & Ding Y. (2008). Relationship between the level of intimacy and lurking in online social network services. *Computers in Human Behavior* 24, 2757-2770.
- Sarkadi, A. & Bremberg, S. (2004). Socially unbiased parenting support on the Internet: a cross-sectional study of users of a large Swedish parenting website. *Child: Care, Health & Development*, 31, 43-52.
- Scott, J.W. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, 17(4), 773 - 797.

- Stewart, D.E., Robertson, E., Dennis, C.L., Grace & S.L. Wallington, T. (2003). *Postpartum depression: literature review of risk factors and interventions*. Toronto, Ont : University Health Network Women's Health Program and Toronto Public Health, 2003.
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others*, (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice A guide to managing knowledge*. Harvard : Harvard Business School

Parents d'élèves et environnements numériques de travail au collège

Jean-Luc Rinaudo

*Civiic Université de Rouen
rue Lavoisier
76821 Mont-Saint-Aignan
jean-luc.rinaudo@univ-rouen.fr*

RÉSUMÉ. Les objectifs assignés aux environnements numériques de travail (ENT) mis en place dans les établissements scolaires sont au moins de deux ordres. D'une part, la création d'un identifiant unique a pour but de faciliter l'accès à un portail de services en ligne concernant la vie scolaire, les notes des élèves, la progression des cours, le travail à la maison, la vie de l'établissement, le travail en groupes, etc. D'autre part, il s'agit d'offrir la possibilité d'un rapprochement de tous les acteurs de la communauté éducative et notamment de permettre ou de faciliter une meilleure relation entre les parents d'élèves et les enseignants ou les personnels de l'établissement de leur enfant. C'est sur ce second objectif que portera cet article qui interrogera la place laissée aux parents d'élèves par l'institution scolaire, au travers des ENT, et qui analysera les pratiques de ces mêmes parents sur ces espaces numériques, en insistant plus particulièrement sur les décalages et les contradictions.

MOTS-CLÉS : environnement numérique de travail, parents d'élèves, collège.

1. Introduction

Les objectifs assignés aux environnements numériques de travail (ENT) mis en place dans les établissements scolaires en France sont au moins de deux ordres. D'une part, la création d'un identifiant unique a pour but de faciliter l'accès à un portail de services en ligne concernant la vie scolaire, les notes des élèves, la progression des cours, le travail à la maison, la vie de l'établissement, le travail en groupes, etc. D'autre part, il s'agit d'offrir la possibilité d'un rapprochement de tous les acteurs de la communauté éducative et notamment de permettre ou de faciliter une meilleure relation entre les parents d'élèves et les enseignants ou les personnels de l'établissement de leur enfant. En particulier sur ce second point, et surtout sur le rôle ou la place des parents au collège, les discours institutionnels de l'Éducation Nationale et des conseils généraux en charge des équipements de ces établissements, tout comme ceux des associations de parents d'élèves, sont unanimes : les environnements numériques de travail doivent permettre de « mieux associer les parents à la réussite scolaire et éducative » (MEN, 2013). Dans une note de synthèse sur les environnements numériques de travail, Eric Bruillard consacre une courte partie au rôle des parents et indique que « la mise en place des ENT soulève une nouvelle fois les questions qui se posent de manière récurrente autour de la place et du rôle des parents dans l'éducation » (Bruillard, 2011, p. 114).

L'objet de cet article est de confronter cette unanimité des discours institutionnels à la réalité des pratiques effectives des parents d'élèves avec les environnements numériques de travail. Il prend appui sur une partie d'une recherche empirique menée en réponse à un appel d'offre du conseil général de l'Eure sur les environnements numériques de travail mis en place dans les collèges de ce département. Comme c'est bien souvent le cas, l'équipe de recherche¹ a reformulé la demande initiale du Conseil général, qui souhaitait une évaluation des ENT eurois, en proposant une analyse de l'appropriation de ces environnements numériques par les enseignants, les personnels non enseignants de la vie scolaire, les collégiens et les parents d'élèves, et tenter de comprendre les effets du déploiement de ces ENT sur les pratiques éducatives et les modalités d'apprentissage. Au sein de cette équipe de recherche en sciences de l'éducation, aux références théoriques multiples et complémentaires, l'auteur de cet article tente de soutenir une posture clinique de recherche d'inspiration psychanalytique.

Notons au passage, qu'on doit réellement utiliser le pluriel à propos des ENT, y compris lorsque, comme c'est le cas pour nous, on s'attache à étudier ceux-ci au sein d'un même département, car à chaque établissement correspond un ENT. En effet, si c'est bien une même entreprise qui fournit le logiciel de l'ENT à chaque établissement, le choix des briques logicielles utilisées et le paramétrage des droits des différents acteurs conduit à ce que chaque collège dispose d'un environnement numérique de travail qui lui est propre.

2. Méthodologie

Le recueil de données pour cette recherche sur les ENT de l'Eure s'est déroulé sur six collèges sélectionnés, parmi les 50 établissements de ce département, en fonction du cahier des charges de l'étude commandée par le Conseil général de l'Eure mais aussi selon trois critères formalisés par l'équipe de recherche : l'année scolaire théorique de déploiement de l'ENT (2011-2012, 2012-2013 ou 2013-2014), les trois bassins d'éducation et de formation du département et enfin de la localisation des collèges en zones urbaines ou rurales. Ces choix étaient guidés par deux hypothèses de travail : d'une part, les usages seraient davantage développés si le déploiement était plus ancien et, d'autre part, surtout en ce qui concerne les parents d'élèves, l'accès à l'ENT serait plus fréquent dans les zones urbaines plutôt qu'en milieu rural du fait de connexions plus rapides. Dans un souci de cerner au mieux les usages et les pratiques des acteurs en présence, ce recueil de données prend de multiples formes : observation de traces numériques, observations des pratiques dans les collèges, entretiens avec les personnels des établissements enseignants, non enseignants et avec des parents d'élèves, questionnaires en ligne et papier auprès d'enseignants, d'élèves et de parents. Il nous faut préciser encore que le recueil de données a eu lieu pendant le dernier trimestre de l'année scolaire 2013-2014, afin de laisser aux équipes pédagogiques, aux élèves et aux parents le temps de découverte et d'appropriation des dispositifs.

En ce qui concerne les pratiques des parents d'élèves, ce recueil nous permet de disposer d'un matériau empirique de nature diverse : d'une part, de données obtenues par accès direct, c'est-à-dire à partir des réponses des parents d'élèves eux-mêmes aux questionnaires ou aux entretiens, et d'autre part, un accès indirect, à partir du discours des enseignants et des personnels de direction des établissements, sur les pratiques des parents. Les

1. Cette recherche, financée par le Conseil général de l'Eure, a été menée au sein du laboratoire Civiic de l'université de Rouen, outre par l'auteur de cet article, par Hervé Daguët, Pascale Aoudé, Kinjal Damani et Claudie Bobineau.

discours des personnels des établissements, enseignants et non-enseignants, comportent plus de 300 occurrences du mot *parent*, utilisé au singulier comme au pluriel. C'est pourquoi nous pensons qu'ils sont intéressants à prendre en compte pour comprendre les pratiques des parents. En revanche, le contact avec les parents d'élèves a été plus difficile qu'avec les personnels des collèges ou les élèves. Pour cet article, nous disposons donc au total de 48 entretiens de professeurs ou de personnels de direction des établissements et de 3 entretiens de parents d'élèves, ainsi que des réponses de 46 parents au questionnaire.

3. Décalages

Dans certains collèges, nous pouvons repérer plusieurs éléments révélateurs d'une défiance des enseignants et des personnels de direction vis à vis des parents d'élèves. Le premier d'entre eux concerne l'ouverture des comptes aux parents d'élèves. Si dans certains collèges, les comptes pour accéder à l'ENT sont distribués dès le début d'année scolaire, en même temps aux élèves et aux enseignants, ou dans d'autres cas, avec un léger décalage de quelques semaines, au moment des réunions de parents ou des premiers conseils de classe (« Trop tard » selon le principal-adjoint de ce collège), certains chefs d'établissement ont fait le choix de ne pas ouvrir l'ENT aux parents d'élèves et, en conséquence, de ne pas leur donner de comptes. On perçoit donc immédiatement comment les options prises par les équipes de direction ou les équipes pédagogiques peuvent avoir une influence sur la place et le rôle des parents dans l'accompagnement via l'ENT, de leur enfant dans son parcours scolaire. On saisit bien ici comment les pratiques à l'œuvre dans les établissements peuvent, dans certains cas, être en totale contradiction avec une partie des objectifs assignés aux environnements numériques de travail par les décideurs politiques locaux et nationaux.

Ces pratiques de mise à l'écart des parents du dispositif sont, le plus souvent, accompagnées de discours assez désabusés ou dépréciateurs de quelques chefs d'établissement ou d'enseignants, à propos des familles dont les enfants fréquentent le collège. Sont évoqués en particulier le taux d'élèves boursiers, le nombre de nationalités différentes des élèves fréquentant le collège - « *Dans mon collège, avec 41 nationalités, vous savez...* » - ou encore un univers culturel pauvre : « *Culturellement, c'est quand même une zone très en difficulté, ça paraît un peu paradoxal parce qu'Évreux est à une demi-heure, on n'est pas quand même dans un désert profond, mais il n'empêche que pour les élèves, les parents, sortir du secteur, pour certains, ce n'est pas simple. Même aller à Bernay qui est à 15 km, ce n'est pas toujours évident* ».

Les propos sur le rapport à l'école et le rapport au savoir des parents sont aussi mis en avant dans ces discours : « *on a des parents illettrés. Ce n'est pas parce qu'on est dans la campagne... Moi, j'ai des parents ce sont les élèves qui, quand ils ont besoin de rédiger une lettre pour demander quelque chose, ce sont les élèves qui rédigent. Ce n'est pas les parents. Donc il y en a un certain nombre comme ça* ».

Enfin, certains évoquent ce qu'ils ressentent comme un désinvestissement de leur rôle chez quelques parents : « *c'est l'extrême extrême, mais on a plein de gamins, ou un certain nombre, peut-être trente quarante sur l'ensemble de l'établissement, dont les parents estiment... enfin où il y a une absence de prise de conscience, une absence de volonté, une absence de contrainte... Ils (les élèves) font ce qu'ils veulent. S'ils veulent venir au collège, parce qu'ils n'y sont pas trop mal et que la cantine est bonne, ils viennent ; si par contre ça ne les motive plus, bah ils ne viennent pas. C'est pour ça que je vous parlais de cette espèce de perte de repères culturels, sociaux, avec des parents* ».

Ces éléments assez critiques sur la capacité des parents à s'intéresser à la scolarité de leurs enfants sont sans doute mis en avant pour justifier les choix de limiter les accès des parents d'élèves à l'ENT. En particulier, vis-à-vis de chercheurs, qui ont pu être perçus comme des évaluateurs, il s'agit sans doute pour les personnes qui tiennent ce type de propos de donner à voir une image d'un soi professionnel suffisamment satisfaisant et, en conséquence, de reporter les raisons d'un choix sur les attitudes éducatives supposées ou constatées des parents eux-mêmes. C'est en quelque sorte un dédouanement de leur pratique que construit leur discours, dans un mécanisme inconscient de défense ordinaire et nécessaire à la préservation d'une bonne image de soi, proche de ce que René Kaës (2009) décrit comme négativité d'obligation qui s'impose aux sujets pour leur bonne santé psychique.

Bien sûr, les malentendus entre professeurs et familles ne sont pas spécifiques du numérique. Il n'est qu'à rappeler, entre autres, le titre d'un ouvrage de François Dubet *Ecole, familles le malentendu* (1997) ou lire l'article d'Akkari et Changkakoti (2009) pour s'en rendre compte. Ici, l'ENT met en scène une nouvelle forme de ce malentendu, autour de peurs ou de méfiances réciproques, d'incompréhensions mutuelles, de sensation d'une confusion des places et rôles de chacun. C'est en particulier sur cette confusion que se fonde l'impression d'envahissement.

Le choix de ne pas attribuer de comptes aux parents d'élèves a certainement un effet sur les pratiques réelles de ces derniers sur l'ENT. En effet, on constate dans les réponses aux questionnaires que tous les parents qui disent ne pas connaître l'environnement numérique de travail ont tous des enfants scolarisés dans un établissement qui a fait ce choix de ne pas leur ouvrir de comptes spécifiques. Même si les données quantitatives sont encore trop peu importantes pour formuler des généralités, on est ici, semble-t-il, en présence d'une tendance qu'on ne peut ignorer. Ainsi, quatre parents déclarent ne pas connaître l'ENT du collège de leur enfant et deux autres ne s'y connectent pas, même s'ils le connaissent. Tous les enfants de ces six parents (sur les 46 répondants) sont scolarisés dans un même établissement où les codes n'ont pas été fournis aux parents.

L'étude des pratiques des parents permet également de comprendre que cette mise à l'écart des parents voulue par les enseignants est le plus souvent illusoire. Ainsi, un grand nombre de parents, quel que soit l'établissement de leurs enfants, déclare ne pas utiliser leur propre compte pour se connecter à l'ENT, mais celui de leur enfant. Ce dernier compte devient alors un compte familial (14 parents sur 46 répondants déclarent utiliser l'identifiant et le mot de passe de leur enfant pour se connecter à l'ENT). On repère ici, une nouvelle fois après notamment Jacques Perriault (1989), comment face aux usages des technologies de l'information et de la communication, la pratique prescrite ou pensée a priori par les concepteurs et les décideurs ne correspond jamais totalement aux pratiques réelles. Devant un objet technique, existe toujours, comme l'a montré Michel de Certeau, une part de bricolage, c'est-à-dire une appropriation subjective de l'objet.

Cette appropriation par de nombreux parents du compte de leur enfant est à rapprocher des utilisations les plus importantes qu'ils font sur l'ENT. La très grande majorité des parents déclarent utiliser cet environnement numérique pour la consultation des notes de leur enfant, du cahier de texte et de l'emploi du temps. Les données des entretiens comme des questionnaires vont dans le même sens : « *Donc mon code parent... moi je vais voir sur Pronote les notes, et puis voilà* ». On retrouve dans ce travail sur le département de l'Eure, des résultats proposés par Manuel Schneewele dans son travail sur les ENT en Lorraine : « les parents d'élèves ont une représentation sociale de l'ENT axée sur les fonctionnalités qui permettent le suivi du travail de leur enfant » (Schneewele, 2014, 217) et qui constataient encore que le cahier de texte en ligne semblait susciter un grand intérêt chez les parents d'élèves (Schneewele et al., 2010). Or, contrairement à ce que peuvent affirmer Bastien Louessard et Philippe Cottier (2012) sur le fait que les ENT souffrent d'un déficit d'imaginaire, on peut proposer ici que les pratiques des parents sur ces espaces numériques se construisent en référence aux pratiques portant sur les mêmes dimensions du suivi du travail scolaire de leur enfant, avant la mise en place des ENT. Les parents prenaient régulièrement connaissance des notes sur les copies de leurs enfants et ils étaient informés du travail à effectuer à la maison en consultant leur cahier de texte. Ils ne disposaient ni d'un cahier de texte propre aux parents ni d'un relevé de notes spécifique et systématique (sauf pour les bulletins trimestriels mais pour lesquels la consultation était nécessairement plus épisodique). Ils utilisaient ceux de leurs enfants et c'est dans doute ces pratiques ancrées dans leur expérience de parents comme dans celle qu'ils ont construite au cours de leur propre scolarité lorsqu'ils étaient eux-mêmes collégiens, que vient se greffer cette pratique numérique d'utilisation du compte de leur enfant et non pas du compte parental. En outre, même si le cahier de texte de l'ENT ne correspond pas trait pour trait au cahier de texte ancien sur papier sur lequel l'élève notait seulement les devoirs et non pas l'avancée du travail en classe, le fait que les noms soient identiques pour désigner ces deux objets favorise probablement l'assimilation de pratiques anciennes avec de nouveaux outils. « Pour faciliter le rapprochement d'un environnement numérique avec la forme scolaire, le recours à la métaphore représente une alternative intéressante pour donner du sens aux fonctionnalités informatique » résumait Françoise Poyet et Sylvain Genevois (2009, 27).

4. Des parents envahissants

Alors que le discours des enseignants qui investissent pleinement l'ENT dans leurs pratiques professionnelles est relativement raisonné vis-à-vis des relations avec les parents d'élèves à travers ces dispositifs, c'est surtout chez les professeurs qui utilisent peu les outils de l'ENT, que l'on peut percevoir, à travers leurs discours, un fantasme d'envahissement de leur sphère professionnelle et même de leur sphère privée par les parents d'élèves à travers l'ENT.

C'est essentiellement l'outil de messagerie qui est évoqué par les enseignants : « *Moi je redoutais un afflux de mails, de parents surtout* » (professeur de français). Mais au-delà du nombre de messages qui pourraient être reçus, c'est le moment et le lieu mêmes où ils sont reçus qui inquiètent. Ainsi l'un indique : « *On est deux-trois collègues à recevoir des messages à vingt-deux heures le soir de parents qui règlent leurs comptes en direct* » tandis qu'un autre confirme par ses propos : « *Mais c'est un peu intrusif quand même, enfin c'est-à-dire que les parents avant n'osaient pas forcément nous envoyer des mails, et cætera. Moi, il m'est arrivé de recevoir à onze heures et demi un mail d'un parent parce qu'il n'était pas content, par exemple. Ça avant ça n'existait pas. Avant*

l'ENT, ça n'existait pas ». A travers cet extrait de discours, on peut entendre une crainte d'envahissement de la sphère privée. Les outils de la distance facilitent la porosité entre espace professionnel et espace personnel. L'enseignant peut consulter les travaux d'élèves, correspondre avec des collègues, son administration, des élèves ou des parents, depuis son domicile, comme de partout, et à n'importe quelle heure, y compris pendant le week-end et les vacances. Cette confusion entre vie professionnelle et vie privée n'est pas spécifique aux environnements numériques de travail mais concerne tous les outils de communication numérique. C'est par exemple ce que montrent Kinjal Damani (2011) dans son travail sur les pratiques des réseaux sociaux par les enseignants du secondaire en Europe, ou encore la sociologue Nicole Aubert (2004) dans son travail sur l'homme-instant. De plus, ces craintes ne résistent que très peu à l'examen des pratiques réelles car tant les professeurs que les parents disent peu utiliser la messagerie électronique pour échanger entre eux, préférant des moyens plus classiques (téléphone, carnet de l'élève ou courrier papier). Les parents affirment même que l'ENT ne facilite pas selon eux, la communication avec les personnels de l'établissement scolaire de leur enfant.

Cette crainte d'envahissement que formalisent les professeurs dans leurs discours est à mettre en lien avec une peur d'un contrôle accru du travail de l'enseignant par les parents d'élèves qui, à travers l'ENT, peuvent prendre connaissance de ce qui est fait en classe et, en conséquence, en déduire ce qui n'est pas fait et demander des comptes : *« Moi, ce qui me dérange plus, c'est le travers que les parents vont en faire, c'est-à-dire moi j'ai beaucoup de mal avec une chose comme Pronote, et les parents qui maintenant se cachent derrière "vous n'avez rien marqué sur Pronote, vous n'avez pas renseigné Pronote, vous n'avez pas..." , et "vous n'avez pas répondu à ma question, et vous n'avez pas fait ci, fait ça..." , chose qu'il y a cinq ans on n'avait pas. Ça c'est assez déroutant »* (professeur SVT).

Parfois, cette crainte d'envahissement concerne la sphère de l'élève lui-même. Certains enseignants critiquent alors des parents trop proches de leur enfant, au point de surinvestir les ENT pour encore davantage contrôler le travail de leur enfant, sans que celui-ci puisse développer une quelconque autonomie.

On retrouve ici probablement des craintes, des peurs et des fantasmes qui s'expriment dans le champ de l'éducation et de la formation à propos généralement des technologies de l'information et de la communication. Cela peut s'expliquer par le fait que ces technologies sont porteuses tout à la fois d'espérance et de craintes (Rinaudo, 2011), mais surtout fonctionnent sur le registre de l'immédiateté. On perçoit ici comment l'immédiateté propre aux technologies s'élargit aux comportements mêmes des internautes. Le temps privé étant de plus en plus contraint, voire envahi selon les ressentis, par la sphère professionnelle. Par ces peurs d'envahissement et de confusion des espaces, par ces craintes de contrôle de la part des parents, les ENT actualisent des ressentis et des processus inconscients. Perrenoud (1995) dans sa liste de non-dits relatifs au métier d'enseignant, avait déjà pointé notamment ce vécu de contrôle et de temps.

Pour autant, à nouveau ces craintes d'envahissement ne résistent pas toujours à l'analyse des pratiques effectives. Comme le suggère Christelle Pauty, dans une étude récente *« malgré l'engouement que les ENT suscitent, les parents ne sont pas disposés à les considérer comme des outils permettant un dialogue avec l'École »* (2013). Il en va de même pour les ENT de l'Eure et les parents utilisent de façon marginale ces outils pour correspondre avec les professeurs, le professeur principal ou l'administration du collège, préférant pour beaucoup la correspondance papier ou téléphonique plus habituels. Ainsi, seulement six parents sur les 46 répondants au questionnaire déclarent utiliser la messagerie, même si deux tiers déclarent que l'ENT favorise la communication entre les familles et l'établissement.

5. Des contradictions

A côté de ces peurs exprimées, on peut repérer des contradictions dans les discours chez certains enseignants qui ont un enfant scolarisé dans un collège de l'Eure et sont donc en même temps enseignants et parents d'élèves. Ainsi, en ce qui concerne leur propre pratique professionnelle, ces enseignants sont assez critiques vis à vis du dispositif ENT : absence ou inadaptation de la formation, habitudes prises sur d'autres environnements difficiles à transférer, difficultés de connexion, etc. Il faut dire à ce propos que le dispositif de recueil de données par entretiens favorise de façon générale, l'expression de la plainte et de ce qui apparaît comme des dysfonctionnements. L'entretien est l'occasion de manifester sa plainte, de dire ce qui ne convient pas ou ne fonctionne pas comme attendu dans le dispositif. Cet élément, qui n'est pas spécifique à cette recherche sur l'ENT, permet de relativiser les discours entendus qui sont principalement orientés vers le négatif. Ces critiques ont sans doute, là encore, une fonction de préservation de l'image du soi professionnel des enseignants rencontrés qui plus ou moins consciemment s'inquiètent du jugement que pourraient tenir des chercheurs spécialistes des Tice sur leur pratique professionnelle. On peut proposer que ces critiques les dédouanent : peut-être pourraient-ils faire davantage à condition que le dispositif fonctionne de façon plus idéale.

Mais lorsque dans leur discours, ils tiennent la place de parents, ces mêmes professeurs deviennent plutôt critiques des pratiques des enseignants de leurs enfants, comme cette enseignante-mère d'élève qui note des absences dans le cahier de texte de son fils : « *Moi mon fils il l'utilise énormément. Oui. Il va voir, il me dit, elle n'a pas marquée, alors du coup il est embêté* ». C'est également ce professeur-père d'élève qui indique que cela peut être pire dans d'autres collèges : « *en tant que parent, je vois bien à la maison je ne peux pas avoir accès à tout ce que j'ai ici* ».

6. Pour conclure

La lecture de ce qui précède peut donner une impression de négatif et le sentiment que beaucoup d'efforts sont consentis par les institutions pour des résultats somme toute décevants. Cela tient sans doute au fait que, dans un travail de recherche qualitative, il est plus facile de percevoir ce qui dysfonctionne ou ce qui est en contradiction dans les discours et les pratiques. De plus, le dispositif d'entretien libre facilite l'émergence de la plainte des personnes rencontrées. En outre, le cadre de référence de l'auteur de cet article, la clinique d'orientation psychanalytique, conduit probablement à mettre l'accent sur les failles, les manques, les impasses, le négatif.

Certains éléments sont également intéressants dans la compréhension des pratiques parentales de l'ENT et relèvent d'une meilleure articulation entre collège et famille. Ainsi, des parents de trois collèges différents (sur les six collèges de l'enquête de terrain) disent pouvoir disposer d'un ordinateur au collège pour consulter l'ENT, ce qui, en matière de lutte contre la fracture numérique et de mobilisation de la communauté éducative autour de l'enfant, est sans doute à retenir. Dans le même ordre d'idée, un parent déclare avoir reçu une formation à l'utilisation de l'ENT. Enfin, la très grande majorité des répondants, enseignants, autres personnels des collèges et parents d'élèves, déclarent que l'environnement numérique de travail concerne les parents.

Toutefois, il me semble que les ENT, comme tout nouveau dispositif de grande ampleur, agit comme un révélateur de peurs, de craintes, de fantasmes qui alimentent les malentendus entre enseignants et parents et que devant ces peurs et fantasmes, des tentatives de contrôle omnipotent se mettent en place, de façon plus ou moins consciente.

Références bibliographiques

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.
- Aubert, N. (2004). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- Bruillard E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177, 101-130.
- Damani, K. & Rinaudo JL. (2011). Enseigner avec les réseaux sociaux : des professeurs sur Facebook. in C. Dejean, F. Mangenot, T. Soubrié (coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011.
- Dubet, F. (dir.) (1997) *Ecole, familles le malentendu*. Paris : Textuel.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Louessard, B. & Cottier P. (2012). Étude préliminaire des pratiques familiales d'un ENT au collège. Un imaginaire à construire. *Actes du colloque Tice 2012*. p.179-184. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/79/91/26/PDF/ActesTICE2012-Final-AvecSignets.pdf#page=179>
- MEN (2013). Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409
- Pauty, C. (2013). L'utilisation des ENT par les parents : un dialogue difficile avec l'École ? *Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article265>
- Perrenoud, P. (1995). Les dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

Poyet, F. & Genevoix, S. (2009). Intégration des ENT dans les pratiques enseignantes : entre continuité et rupture. In Rinaudo JL., Poyet F. (dir.). *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages pour quelles pratiques ?* Lyon : INRP, p. 23-46.

Rinaudo, JL. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.

Schneeweile, M. (2014). Représentation sociale d'un ENT dans l'enseignement secondaire : une étude pour comprendre et analyser les usages. *Carrefours de l'éducation*, 37, 211-226.

Schneeweile, M., Cherqui-Houot, I., Nowakowski, S., Trestini M., Zapata A. & Pacurar E. (2010). Implantation d'un ENT dans l'enseignement secondaire, analyse et modélisation des usages : le cas lorrain. *Actes du 7e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2010)*. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/21/57/PDF/Communication_de_Manuel_Schneeweile_TICE_2010_.pdf

Usages d'Internet au sein de la famille

Entre individualisation et pratiques collectives

Laura Jankeviciute Brochet

*Université de Vilnius
Universiteto g. 3
Vilnius, Lituanie*

*Université Bordeaux-Montaigne
Laboratoire MICA
10 Esplanade des Antilles
33607 Pessac cedex*

laura.jankeviciute@gmail.com

*RÉSUMÉ. L'article propose de découvrir les différentes sortes de modalités relationnelles et les particularités engendrées par les usages d'Internet au sein de la famille. Il dévoile les différents points de vue des préadolescents âgés de 11 à 14 ans sur les formes 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 numériques. Nous y abordons les tensions autant que les complicités qui se nouent entre les jeunes internautes et leurs parents autour d'un écran d'ordinateur.
MOTS-CLÉS : Internet, ordinateur, préadolescents, espace domestique, culture familiale, relations enfants-parents.*

1. Introduction

Selon L. Le Douarin, « les objets techniques agissent, façonnent, perturbent et transforment » (Le Douarin, 2007, p. 12). Bien évidemment, ils s'insèrent dans la cellule familiale et apportent des modifications importantes. La vie familiale, avec ses règles d'usages, s'organise également devant l'ordinateur et les usages d'Internet deviennent un support pour les différentes sortes de relation : dialogue, négociation, dispute, interdiction etc. Ce sont des moyens d'expression, des rapports de pouvoirs, de compétences, d'apprentissage et de connaissances.

Notre recherche doctorale (menée en 2009-2013) en Sciences de l'Information et de la Communication visait à examiner la façon dont le public des préadolescents, âgés de 11 à 14 ans, à travers ses interactions numériques, comportements, routines et 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. Notre étude menée dans deux collèges publics bordelais de niveaux socio-économiques et socioculturels différents avec les méthodes visuelles participatives (la création de collages et de dessins et les entretiens menés avec la technique « dessin/collage-élicitation »)¹ auprès de 74 préadolescents (42 filles et 32 garçons), a permis de constater que les usages d'Internet s'imbriquent d'une manière souple dans les agendas quotidiens de ce public.

Notons que les données recueillies sur le terrain nous ont amené à étudier non seulement le contenu des usages mais aussi leur contexte. Nous avons pu étudier comment les usages d'Internet s'insèrent dans la culture familiale. Pour cela notre recherche comportait également une analyse des modalités relationnelles qui se manifestent au moment de l'utilisation d'Internet dans le contexte familial. Cet article dévoile ces relations et se propose de répondre aux questions suivantes. Comment Internet modifie-t-il les relations entre parents et enfants au sein du foyer ? Les adultes sont-ils présents dans la représentation que ces jeunes se font de leur sphère médiatique ? Sont-ils considérés comme des instances de contrôle ou comme des alliés à la participation ?

L'article retrace les formes d'insertion de l'ordinateur au foyer, les différentes modalités de partage et d'appropriation des ordinateurs, la question de l'intimité personnelle à l'intérieur du domicile et celle du contrôle familial des activités individuelles des préadolescents accomplies au foyer, les usages collectifs et individuels d'Internet, et enfin, les tensions autant que les complexités qui se nouent autour d'un écran.

2. L'ordinateur au sein du foyer

Avant d'examiner les « réalités familiales », c'est-à-dire les modèles et les postures relationnelles qui se forment devant l'écran d'ordinateur au sein de la famille, nous proposons de découvrir les différentes façons dont l'ordinateur s'insère au sein du foyer. Car l'espace domestique est caractérisé par ses mécanismes, ses modes de production, ses organisations, et les manières de s'équiper et d'agencer l'ordinateur connecté à Internet à la maison dévoile une partie importante de la culture familiale transformée par les nouveaux objets numériques.

2.1. Ordinateur familial et question de partage

Concernant les espaces domestiques avec un seul ordinateur pour toute la famille, les préadolescents que nous avons rencontrés ont énuméré une liste des pièces communes (« au salon », « dans la salle à manger », « dans le hall » etc.) où les familles placent leur ordinateur. Bien évidemment, le salon a été le plus souvent mentionné. Cette disposition 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 de créer des possibilités de moments de vie en commun. Anne Sylvie Pharaboad 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 » (Pharaboad, 2004, p. 95).

La sociabilité familiale se forme autour des usages d'Internet sur le seul ordinateur placé au salon. La patience, le respect, la politesse s'instaurent devant l'écran d'un seul ordinateur familial. Notre enquêté Aurélien (13 ans) nous a parlé des règles de savoir vivre ensemble et des formes de partage qui sont en vigueur dans sa famille où justement l'ordinateur se trouvait au salon : « *Tout le monde a sa session et tout le monde peut y aller dès qu'on en a envie. Et si c'est occupé, il faut attendre. Sinon il faut demander gentiment* ».

¹ L'étude s'est déroulée en 2 étapes. Dans un premier temps, les préadolescents ont dû observer leurs usages d'Internet pendant une période de 7 à 10 jours et ont réalisé à la maison un collage ou un dessin sur un écran vide d'un ordinateur portable en papier que nous avons distribué à chaque collégien. Dans un second temps, nous avons mené 46 entretiens.

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 dans la 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 » (Le Douarin, 2007, pp. 18-19). Les préadolescents ne manquent pas de mentionner encore plus d'exemples : « à la mezzanine » (Marion, 12 ans), « dans un petit coin, derrière la bibliothèque » (Antoine, 11 ans), « à l'entrée, sous les escaliers » (Marie, 14 ans). L'ordinateur occupe les petits coins de l'espace domestique. De plus, « 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 » (Le Douarin, 2007, p. 18).

Ensuite, chez une partie des enfants, le salon ou les autres pièces communes sont 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. Parfois l'accès à Internet placé dans le bureau des parents n'était pas très facile, les enfants n'avaient pas le droit d'y accéder sans permission. Par exemple, dans le cas de notre enquêté Hugo (14 ans), la pièce était fermée à clé et pour y accéder le garçon devait inventer sa propre « stratégie » : « 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 ! ». Cet exemple montre 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. Le garçon rompt les conventions familiales : en appliquant une méthode dangereuse, il se rend dans un bureau fermé à clé en passant par la fenêtre.

Lors de notre étude nous avons découvert qu'à cause du manque de place à la maison chez certains préadolescents l'ordinateur était placé dans les chambres de différents membres de la famille. Par exemple, chez Diane (12 ans) l'ordinateur de la famille était placé dans la chambre de son frère aîné. Diane devait s'adapter au rythme de son frère aîné. Elle surfait sur Internet quand il le lui permettait ou quand il n'était pas à la maison. Dans son cas, le partage de l'ordinateur se fait d'une façon pacifique. Mais il faut 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 et de l'existence de tensions entre frères et sœurs apparaissant à cause de l'ordinateur familial placé dans la chambre d'un enfant.

L'ordinateur peut être également mis dans la chambre des parents. Dans ce cas le placement de l'ordinateur permet de contrôler le temps que les enfants passent sur Internet (« je peux pas y rester trop ») et parfois, durant les usages en commun (« quand on télécharge ensemble ») 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. Il 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. François de Singly souligne que « cette mobilité vise à concilier quête d'autonomie et préservation des territoires communautaires » (Singly, 2000, p. 127). 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. Les préadolescents surfent sur Internet depuis leurs espaces privés mais ils sont obligés de les « remettre à [leur] place » (Daisy, 14 ans) ou de les « donner » (Paul, 13 ans) 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. L'ordinateur « migre » d'une pièce à l'autre selon les logiques familiales. Il reflète le système d'allégeance entre le « je individuel » et le « nous familial » (Le Douarin, 2007, p. 19).

2.2. 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. Les foyers possèdent de 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.

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 notre enquêté Nicolas (14 ans), 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* »). L'autre enquêté Antoine (13 ans), dans ce qu'il a raconté sur les ordinateurs personnels de son frère et de sa sœur, abordait 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 notaient que, malgré son coût, l'ordinateur était souvent acheté dans les milieux populaires pour la réussite scolaire et professionnelle des enfants (Jouët & Pasquier, 1999).

Très tôt, avant même l'entrée au collège, les enfants commencent à « négocier » l'accès aux différents outils de communication. Ils utilisent des stratégies de persuasion pour obtenir leurs objets désirés. Concernant l'acquisition de l'ordinateur personnel, quatre tendances ressortent des interviews de notre public : l'acquisition d'un ordinateur pendant et pour les fêtes, l'achat d'ordinateur pour arrêter les conflits dans la fratrie liés au partage d'un ordinateur, 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 » (Duret, 2007, p. 93). 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. L'enfant obtient un ordinateur pendant les fêtes pour différentes raisons : « *parce que mon ancien ordinateur était tout pourri* » (Hélène, 12 ans), « *je jouais à des jeux sur l'ordinateur de mes parents et ça les dérangeait* » (Pablo, 13 ans), « *parce que mes parents, ils ont vu que j'y reste beaucoup* » (Anna, 13 ans). Ou encore les parents d'une autre enquêtée d'Inès (11 ans), qui ont décidé d'offrir un PC à leur fille pour 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. Le principe d'égalité que les préadolescents ont mentionné (« *et comme mon frère en a déjà eu un...* », Anna, 13 ans) est un motif supplémentaire qu'on souligne en exprimant le désir d'avoir un ordinateur pour soi.

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. Et très souvent ils sont engendrés par l'impossibilité de partager l'ordinateur. L. Le Douarin avance que « l'ordinateur apparaît d'ailleurs comme une acquisition symbole de l'autonomie des enfants » (Le Douarin, 2007, p. 23). 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 sont 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.

La troisième stratégie pour l'acquisition d'un ordinateur personnel, c'est son achat avec leur propre argent. Les enfants trouvent la solution pour s'équiper d'un PC. Certains préadolescents n'hésitent pas à dépenser toutes leurs économies. Les autres doivent patienter, négocier et convaincre, par exemple, Rachel (14 ans) a dû négocier avec ses parents, ensuite économiser une partie de la somme et finalement, avec l'aide financière de ses parents, elle a pu avoir son ordinateur. Mentionnons qu'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 ».

Et la dernière tendance que nous avons retrouvée dans les entretiens, est celle de l'utilisation d'un vieil ordinateur de la famille. Les jeunes 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 servaient peu. Les collégiens exprimaient leur mécontentement (« *il est vieux et il va pas très vite* », Pablo, 12 ans ; « *je pouvais rien faire dessus* », « *il beugue* », Jean, 11 ans ; « *je peux pas aller sur les sites que je veux* » etc.) mais finalement ils se contentaient de telle situation (« *ça m'occupe* », « *ça sert quand même* »). 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. La même logique est appliquée aussi avec les ordinateurs (« *j'ai hérité du vieux ordi de ma sœur* », Pablo, 12 ans).

Les enfants possédant leurs propres ordinateurs (dans la plupart des cas des ordinateurs portables), préféreraient 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 : « *Moi, surtout c'est le vendredi soir, chez mon père... Je mets la télé et je prends l'ordi dans mon lit... C'est chouette comme ça !* » (Oriane, 13 ans). Cela rejoint 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 » (Glevarec, 2010, p. 13). 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 (Singly, 2006). La chambre personnelle sert pour s'isoler et l'ordinateur personnel permet de s'installer au lit et de pratiquer des « usages médiatiques solitaires » (*solitary media use*) (Larson, 1995).

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 » (Octobre, Détrez, Mercklé & Berthomier, 2010, p. 61).

3. Des relations familiales modifiées par les technologies numériques

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 » (Jonas, 2007, pp. 81-82). 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 » (idem). La fonction centrale de la famille a longtemps été liée 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 » (Singly, 1996) 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 ?

3.1. Usages individuels

La socialisation dans la famille se déploie dans une tension permanente entre l'interdépendance et l'autonomie de ses membres. Nous avons déjà examiné les modalités de l'acquisition de l'ordinateur personnel. Nous analysons ici l'exploration des modes d'usages individuels mis en avant dans les discours des préadolescents rencontrés et le rôle joué par Internet dans l'autonomisation des jeunes usagers. Comment Internet constitue-t-il des territoires personnels d'usages autorisant la construction des identités individuelles ?

3.1.1. Protéger sa « vie numérique » des autres

En comparaison 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. Selon les préadolescents, les usages d'Internet représentent une partie importante de leur vie privée. En brouillant les relations familiales ils essaient de protéger leurs mondes à eux.

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. Les enfants 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* », Hélène, 13 ans). La présence des autres durant les usages d'Internet signifie le danger et l'insécurité.

Dans le contexte familial la découverte des messages personnels des préadolescentes renvoie à la divulgation de leurs relations sentimentales. Les parents se font des soucis à propos des usages solitaires et non contrôlés des outils numériques par leurs enfants, alors que les préadolescents mettent en lumière la nécessité de protéger ces contenus numériques. Ils 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.

Notons que 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 : « *Les autres à qui on parle, ils savent pas qu'il y a des personnes à côté, donc ils peuvent dire des choses secrètes... C'est pour ça on se cache un peu...* » (Kenza, 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. La présence passive de l'autre peut être tolérée mais quand elle devient active (observations, questions, commentaires etc.), les préadolescents se sentent gênés. Selon les jeunes internautes, les questions posées par les différents membres de la famille sur le contenu des usages d'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 ? Dans le cas de Xavier (12 ans), ses parents viennent le plus souvent soit pour critiquer, soit pour interdire des activités sur Internet. Marie (14 ans) ne supporte pas quand ses parents critiquent les fautes d'orthographe. Amine (12 ans) pense que ses parents peuvent se moquer de ce qu'elle fait en ligne. Ces jeunes internautes considèrent qu'il existe un 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. Le positionnement combatif des enfants vis à vis de l'encadrement parental de leurs usages numériques est facile à remarquer.

L'avertissement et les rappels des dangers d'Internet sont souvent interprétés comme un contrôle et une critique. La façon dont les parents interviennent dans les usages d'Internet a été souvent critiquée par les préadolescents. Selon eux, la plupart du temps ce sont les remarques sur les risques d'Internet, ainsi que des commentaires sur le manque de sérieux des activités numériques des jeunes internautes qui interrompent leurs activités sur Internet. L'expression d'Amélie (13 ans) « *ils peuvent pas comprendre parce que ce n'est pas leur génération* » renvoie au sentiment de supériorité de la nouvelle génération face à l'ancienne que les jeunes internautes ne manquent pas de signaler.

Durant leurs usages d'Internet les préadolescents tendent à exclure toute coprésence. Ils essaient différentes stratégies pour montrer que la présence de l'autre est désagréable. Par exemple, Anna (13 ans) 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 préadolescents essaient de conquérir leur autonomie en signalant que la présence de l'autre est embarrassante et qu'ils sentent une pression. Les enfants disent demander poliment à leur entourage de ne pas suivre leurs usages numériques, de sortir, de les laisser tranquilles.

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 » (Glevarec, 2010, p. 67). En commentant la protection de leurs usages numériques, nos enquêtés ont souvent parlé 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.

Mais tous les cas ne sont pas identiques. Le père de Jason (11 ans) utilise le logiciel de « partage écran » et peut voir l'écran de son fils à n'importe quel moment. Cela prouve qu'il existe parfois une véritable impossibilité de protéger les usages d'Internet et que les jeunes usagers d'Internet rencontrent des difficultés dans la recherche de leur autonomie. L'enfant est toujours surveillé et exprime son impuissance : « *je peux pas faire ce que je veux* ».

Remarquons aussi que l'attitude des jeunes internautes n'est pas similaire et qu'il existe une sorte de classification des membres de leur entourage. Pour certains d'entre eux la marge de proximité est supérieure (amis, frères et sœurs aînés), pour les autres elle est très restreinte (parents, frères et sœurs cadets).

À une période de la vie où la conquête de l'autonomie est essentielle, les préadolescents aussi recherchent leurs droits. L'ordinateur est de moins en moins un outil qui rassure les parents, et les tentatives de surveiller les faits et gestes de leur enfant se renforcent. Sur Internet les jeunes internautes mènent leur vie à eux et montrent les efforts faits pour la protéger. De leur côté, les parents essaient de contrôler ces usages, leurs moments et leurs finalités.

3.1.2. Les parents et le contrôle des temporalités numériques

L'acquisition des dispositifs numériques au sein des foyers ne signifie pas toujours que les enfants en ont un usage effectif. Les temporalités et la durée des activités sur Internet chez les préadolescents sont souvent encadrées, limitées, circonscrites. Au sein de leur domicile ce sont les parents qui jouent un rôle considérable et surveillent le temps des rythmes des usages numériques.

Les préadolescents témoignent de la variété des postures que les parents adoptent pour gérer le temps d'accès à Internet. Reprenons les deux différents degrés (Duret, 2007, p. 94) distingués par le sociologue Pascal Duret facilement repérables dans les entretiens : 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* », Hélène, 12 ans ; « *au bout d'un moment ils commencent à s'énerver* », Léa, 13 ans) 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 Kellerhals, 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 » (Duret, 2007, p. 94). 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 » (Metton-Gayon, 2009, p. 31). Les sociologues de la famille (Segalen, 2000 ; Fize, 1990) soulignent le 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.

Les préadolescents rencontrés partageaient volontairement leurs expériences, racontaient les petites protestations qu'ils émettaient pour prolonger leur temps devant l'écran. Ils nous ont fait aussi découvrir des cas où les négociations n'ont pas de succès, par exemple, il est vain de demander à rester encore un peu plus sur Internet quand c'est l'heure de dîner. 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 (12 ans) « *le plus souvent je descends, après deux appels* » montre qu'elle essaie de conquérir une certaine autonomie car elle attend le deuxième appel pour quitter les activités en ligne.

Très souvent c'est un système de contrat qui s'établit entre les préadolescents et leurs parents : les enfants 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 (« *tant que je me réveille le matin pour aller au cours* », Pablo, 12 ans ; « *si j'ai une moyenne qui se tient* », Hugues, 14 ans ; « *si je dépasse pas 22h du soir* », Anna, 13 ans). 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 » (Metton-Gayon, 2009, p. 32). Si les sociologues remarquent l'augmentation de l'autonomie de l'enfant au sein de la famille, les discours des collégiens dévoilent que l'autonomie liée aux temporalités des

usages d'Internet reste très encadrée : « *Ma mère essaie de me réduire* » (Amélie, 14 ans), « *Non, chez moi c'est la dictature !* » (Camille, 14 ans).

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 de me donner le code* », Anna, 13 ans), les parents les abandonnent. 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.

Cependant, 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. Cette attitude de non-reconnaissance des capacités chez des préadolescents déterminent les temporalités des activités numériques : l'enfant s'adapte aux absences des parents au sein de l'espace domestique, il surfe sur Internet en cachette et a parfois du mal à se donner des limites.

Codes d'accès, ordinateurs cachés, lancement d'Internet par un adulte... L'adoption d'un style autoritaire parental chez certaines familles 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* », Hugo, 11 ans). Et dans ces situations il devient difficile de revendiquer la reconnaissance de soi. Nous avons remarqué que cette sorte de surveillance semble le plus souvent pratiquée dans les familles plutôt favorisées qui ont une attention forte 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 » (Delalande, 2006, p. 269). 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 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 » (Glevarec, 2010, p. 70). Les récits des préadolescents rencontrés 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 essaient de les orienter vers des activités plus traditionnelles.

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. Par exemple, les parents de Pénélope (12 ans) incarnent cette position : « *mes parents préfèrent que je lise, que je fasse de la musique, que j'aile au cinéma. Ils veulent pas que je passe mon temps devant l'écran* ». Ces parents semblent vouloir imposer l'histoire culturelle et les goûts de leur génération à leur fille et limitent l'accès à Internet.

Le contexte familial dans lequel évolue le préadolescent influence évidemment les rythmes des usages numériques. Camille (14 ans) a eu davantage d'accès et de liberté pour surfer sur Internet après le divorce de ses parents. Elle mentionne les 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.

La répartition par âge des enfants au sein d'une famille joue aussi un rôle important : les plus grands qui vivent des changements radicaux sont davantage surveillés par les parents que les plus petits. Selon notre enquêtée Mélanie (11 ans), 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 voie à une utilisation illimitée et non surveillée pour les autres membres posant moins de problèmes.

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. 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 avons pu découvrir que les préadolescents ne la respectent pas toujours : les enfants parlent des consultations en cachette qu'ils effectuent aux moments où ils sont punis. Certaines expriment la solitude qu'ils ressentent quand les parents confisquent leurs portables, leurs *iPods* et leurs ordinateurs. L'incapacité de se décrocher de l'ordinateur chez d'autres 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.

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. Par contre, la deuxième est moins pratiquée car 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.

3.2. Usages collectifs

Les relations entre parents et enfants, 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. Essayons de comprendre les différentes formes de rapports engendrés par Internet qui se déploient au sein de la famille. Internet est-il plutôt le destructeur, le créateur ou le complément de différents schémas de pratiques collectives ?

3.2.1. « Enfant-expert » d'Internet

Le phénomène de rétro-socialisation (autrement dit la « socialisation ascendante », « socialisation inversée » ou encore « socialisation en retour ») reste présent dans le contexte actuel. Mais, plus de vingt ans après l'apparition d'Internet, comment les préadolescents décryptent-ils et perçoivent-ils les relations « parents - enfants » qui se nouent durant les connexions à Internet ?

Nous avons rencontré les préadolescents, filles et garçons, de différents âges et venant de deux collèges différents. Les récits et les avis de ces collégiens se ressemblaient et se complétaient, et il est devenu difficile de percevoir s'il existait une différence dans les compétences numériques de leurs parents, que ce soit au plan du niveau socio-économique de la famille ou qu'il s'agisse du genre du parent concerné. Les discours des jeunes internautes permettent de constater que la rétro-socialisation est toujours d'actualité dans certaines familles : « *Les parents ne savent pas surfer sur Internet* » (Pablo, 12 ans), « *Parce que ma mère n'y comprend rien* » (Luna, 11 ans), « *Ma mère sait pas allumer l'ordinateur* » (Oriane, 13 ans), « *Pas les miens, ils sont catastrophiques !* » (Vincent, 14 ans), « *C'est plutôt nous qui aidons nos parents !* » (Marine, 14 ans).

Les collégiens disent avoir davantage besoin d'Internet que leurs parents. Leurs remarques brossent l'image des parents comme des « utilisateurs secondaires » d'Internet au sein de foyer, moins compétents et moins actifs dans l'usage des dispositifs numériques. Thomas Beauvisage (2007) 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 » (Beauvisage, 2007, p. 225). Dans les familles des préadolescents cités, c'est l'enfant qui porte le statut d'utilisateur principal et qui prend la position d'expert. Ces enfants sont en posture de compétence informatique et aident leurs parents à découvrir et à connaître le monde en ligne. Ils les aident à écrire des e-mails, se servir de MSN, aller sur les sites de films et utiliser Facebook. Certains préadolescents ont dressé un portrait de parents perdus et stressés devant l'écran d'ordinateur, étonnés par la capacité des préadolescents à manier les outils informatiques.

Dans ces familles ce sont les préadolescents qui passent le plus de temps sur Internet et 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 (« *ils le prennent quand je finis* », « *je leur prête mon ordi* », « *mon père me demande de se connecter* »). 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 car 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. Notons que 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 préadolescents que par leurs parents.

Internet peut contribuer à modeler les différents formats d'interaction de nature collaborative. Les enfants représentent parfois une sorte de sauvetage pour les parents ayant de faibles compétences. Quand « *ils bloquent*

sur un truc » (Hélène, 12 ans), quand « elle sait pas quoi marquer pour chercher » (Anna, 13 ans), 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. Mentionnons que certains préadolescents se sentent fiers d'aider leurs parents mais certains expriment un sentiment inverse ainsi qu'un manque de patience et de compréhension vis-à-vis des parents incapables d'utiliser Internet.

Les tensions peuvent également se produire quand il faut aider les parents. Le surcroît de compétences informatiques au sein de la famille peut ainsi être désagréable. Aider très souvent les parents à surfer sur Internet devient « énervant » et le manque de patience, de concentration, d'attention caractérise ces préadolescents. L'absence d'expérience pour expliquer les fonctionnalités des outils informatiques et les démarches sur Internet agace rapidement et pousse à chercher une solution pour se débarrasser de cette tâche.

Énervements et incapacité de faire connaître le monde en ligne ne sont pas les seules raisons qui expliquent pourquoi les préadolescents aident à contrecœur leurs parents. Certains jeunes internautes mettent à disposition leur « intelligence numérique » et ne veulent pas aider leurs parents à apprendre à mieux surfer sur Internet afin d'éviter le contrôle parental qui peut suivre. Les enfants forment à leur gré les habiletés informatiques de leurs parents. Ils ne montrent pas tous les sites fréquentés et toutes les fonctionnalités d'Internet qu'ils utilisent pour se laisser une marge de liberté et d'autonomie plus large.

Notons que les parents cherchent des voies pour apprendre à surfer sur Internet. Par exemple Hannan (13 ans) a exprimé sa joie que son père aille au cours d'initiation à l'informatique tous les jours. Elle a souligné le fait que ses propres connaissances informatiques étaient plus élevées (« je savais depuis longtemps ça »). Elle parlait de son niveau d'expertise avancé que Le Douarin appelle « une certaine aisance, une facilité juvénile, un savoir-faire infantile » (Le Douarin, 2009, p. 9) qui lui permet d'évaluer les efforts de son père et de décrire le portrait de son père « tout content » qui vient partager avec sa fille ce qu'il a découvert et appris. Ici nous percevons un 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. Pour certains préadolescents celui qui ne possède pas d'ordinateur paraît une personne « bizarre » et « louche ». Les autres se demandaient comment vivaient leurs parents, comment ils fixaient les rendez-vous sans Facebook. Certains jeunes essayaient d'expliquer les raisons principales de la rétro-socialisation, ils parlaient de la révolution numérique et de la différence entre les « *digital natives* » qui savent « comment s'y prendre » et les « *digital immigrants* » (Prensky, 2001) qui doivent, perpétuellement s'adapter aux outils-phares de l'époque.

Les parents font des efforts (en allant au cours), se servent d'Internet (pour payer les impôts, faire des achats en ligne) mais leur méconnaissance des fonctionnalités et des sites les plus répandus en milieu juvénile donne « du fil à retordre » aux préadolescents. Ainsi, Internet continue à bouleverser les liens intergénérationnels en inversant le sens de la transmission, certaines jeunes générations instruisant les anciennes.

3.2.2. Aider l'enfant et passer des moments ensemble

Si on peut observer les relations des collégiens avec leurs parents en position d'apprenant devant eux, car ils n'ont pas de connaissances informatiques et numériques solides, une autre catégorie de parents utilise facilement les différents outils numériques. Ils entretiennent de ce fait 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. Ces parents sont également plus actifs. Ils entretiennent différentes formes d'interactions autour des usages d'Internet avec leurs enfants. Il s'agit souvent du père qui occupe une position d'utilisateur principal et qui « cumule les positions d'expert et d'accédant privilégié » (Beauvisage, 2007, p. 226). 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 (14 ans), il est « un peu informaticien ». Cette observation fait penser à la tendance qui considère que l'univers informatique est résolument masculin. Remarquons aussi que c'est souvent les plus jeunes, âgés de 11 ou 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 ? Les préadolescents ont cité toute une gamme d'activités qui leur posent des problèmes : installer un logiciel, enregistrer une photo, télécharger, synchroniser de la musique. 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*. Les jeunes appellent leurs parents pour effectuer des activités qui n'entrent pas dans le cadre des connaissances dont ils se servent quotidiennement. La recherche des solutions et la résolution des problèmes

rencontrés constituent l'un des supports des relations entre les enfants et leurs parents et « cette relation dépend étroitement des modèles organisant la paternité, la filiation et les relations intergénérationnelles » (Le Douarin, 2003, p. 169).

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 sont parfois accompagnés par les parents. Il ne leur est pas toujours facile de s'orienter dans l'immense réserve des informations en ligne et durant les activités de recherche d'informations sur Internet, les préadolescents s'adressent volontiers aux parents pour juger de la fiabilité des informations trouvées. À travers des demandes d'aide ou d'explication, ils se rapprochent de leurs parents. Ces usages d'Internet participent donc activement à la constitution des formats interactionnels entre les membres de la famille.

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 commun des clips sur Internet 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 sur Internet. Mais sinon... Après on écoute toutes les deux de la musique. On regarde des clips ensemble. Il y a des moments de complicité* » (Marine, 14 ans). Une double fonction d'Internet se manifeste dans la vie familiale. Il crée une ambiance de disputes, de tensions mais fournit aussi des services dont l'usage commun permet de rétablir le lien, de se réconcilier et vivre des instants complices.

Les préadolescents se sont exprimés également sur la différence entre les mères et les pères. Par exemple, les garçons passent du temps sur Internet avec leurs pères et ils reconnaissent que les mères sont plus strictes avec eux, ce qui rejoint des constats sur les usages de l'ordinateur : « 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 » (Le Douarin, 2007, p. 26). Les pères incarnent l'image du « bon père » abordé par 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 » (Jonas, 2007, p. 83).

Internet peut susciter des moments conviviaux très variés. En étudiant la vie de couple Jean-Claude Kaufmann a constaté que les usages et les fonctionnalités du téléphone portable ne sont pas identiques au sein des couples « fusionnels » et des couples « individualisés » (Kaufmann, 2010, p. 257). 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. Selon nous, 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. Dans l'exemple de Léa (11 ans), la famille passe du temps libre ensemble et pour préparer leurs voyages, ils s'installent devant l'ordinateur pour chercher sur Internet des informations sur les vols, les trains, la météo, des hôtels, des tarifs.

Dans ces contextes aussi les parents passent de temps en temps pour regarder ce qu'ils consultent, comme le dit Inès (11 ans) pour « avoir un œil » sur ce qu'ils 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 leurs activités sur Internet les enfants ont différentes stratégies, ils se connectent en cachette et effacent l'historique des connexions, ils profitent de l'absence de leurs parents à la maison pour faire des activités interdites.

Certaines préadolescentes ont raconté comment elles manipulent leurs mères en annonçant qu'elles font des recherches et surfent en même temps sur les différents sites auxquels elles n'ont pas le droit d'accéder sans permission. Les petites disputes surgissent au moment où les mères interviennent. Les filles essaient de défendre leur droit à l'intimité (« *c'est ma vie au collège et je veux pas que tu le saches* », Anna, 13 ans), les autres s'enferment dans leurs chambres (« *je vais dans ma chambre, dans mon lit* », Oriane, 12 ans). 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* », Marine, 14 ans).

4. Conclusion : instaurer la confiance

Saisir les relations entre les jeunes internautes et leurs parents, 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.

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. Par exemple, dans 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 certaines familles 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 auprès des jeunes, à créer les profils sur les réseaux sociaux en ligne, à installer MSN et à visionner des vidéos ou des clips de musique. De plus, 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. 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.

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. Il brouille les relations familiales et constitue des territoires personnels d'usages autorisant la construction des identités individuelles. Les contestations existent entre les préadolescents et les parents, le plus souvent à cause du contrôle que ceux-ci appliquent pour surveiller le temps et le contenu des usages d'Internet. Les parents sont touchés par les campagnes de sensibilisation, ils essaient d'appliquer les moyens conseillés (logiciels de contrôle), mais ces efforts n'aboutissent pas toujours : utilisés peu de temps, ces dispositifs de protection sont supprimés ou pénétrés par les préadolescents. Néanmoins les enfants défendent les usages individuels d'Internet et, pour dissimuler leurs activités sur Internet et protéger leur vie en ligne, contournent par différents moyens les restrictions imposées.

Parallèlement, les préadolescents, surtout les plus jeunes (11-12 ans), mentionnent souvent le besoin d'attention du côté des parents et le manque de moments conviviaux devant l'écran d'ordinateur. Ils parlent souvent des responsabilités parentales qui impliquent les adultes dans les routines domestiques. Les parents n'ont pas souvent de temps pour aider leurs enfants ou pour découvrir ensemble l'univers numérique. Dans les discours des préadolescents, cette fois-ci plus âgés (13-14 ans), nous avons pu comprendre qu'ils souhaiteraient rétablir le dialogue autour de ces usages et changer la nature des échanges conflictuels.

Notre étude a permis de rendre compte d'un manque de communication autour des activités numériques en ligne entre les parents et leurs enfants chez un nombre important de familles. Les résultats suggèrent plusieurs pistes notamment passer plus de temps avec ces jeunes internautes, améliorer perpétuellement les connaissances et accompagner les enfants dans la découverte du monde numérique, s'intéresser à ce qu'ils font sur l'écran, trouver plus d'occasions pour créer des échanges conviviaux autour des usages numériques, tout en reconnaissant et respectant leur propre monde et leur vie numérique et ce pour instaurer une confiance dans les relations, ce que les préadolescents « connectés » identifient comme un besoin.

Références bibliographiques

- Beauvisage, T. (2007). Les usages routiniers de l'informatique à domicile. *Réseaux*, 2007, vol. 6, n° 145-146, 217-247.
- Delalande, J. (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In Danic I., Delalande, J. & Rayou, P. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* (267-274). Rennes : PU Rennes.
- Duret, P. (2007). Qu'est-ce que négocier en adulte face à des enfants ? In Latchoumanin, M. & Malbert, T. (dir.). *Familles et parentalité : rôles et fonctions entre tradition et modernité* (93-100). Paris : L'Harmattan.
- Fize, M. (1990). *La démocratie familiale*. Paris : Presses de Renaissance.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- Jouët, J. & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. *Réseaux*, 1999, n° 92-93, 25-102.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *La trame conjugale : Analyse du couple par son linge*. Paris : Pocket.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom : Adolescents' private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 1995, vol. 24, n° 5, 535-550.
- Le Douarin, L. (2003). L'ordinateur et les relations père/fils. Le Gal, D. & Salvador, J. (dir.). *Conditions et genres de vie. Chroniques d'une autre France* (167-180). Paris : L'Harmattan.
- Le Douarin, L. (2007). *Le couple, l'ordinateur, la famille*. Paris : Payot.

- Le Douarin, L. (2009). Le téléphone mobile bouleverse-t-il les liens intergénérationnels ? *Mobile et Société*, n° 8, juillet 2009. En ligne http://archive.afom.fr/v4/STATIC/documents/MOBILE_ET_SOCIETE_N8.pdf, consulté le 14 septembre 2014.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan.
- Jonas, N. (2007). *La famille*. Paris : Bréal.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française.
- Pharaboad, A. S. (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale. *Réseaux*, 2004, vol. 1, n° 123, 85-117.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, n° 5. En ligne <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, consulté le 17 septembre 2014.
- Segalen, M. (2000). *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin.
- Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- Singly, F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan Université.
- Singly, F. (2006). Le sens de la chambre personnelle pendant la seconde modernité. Le cas d'adolescence. Huynh P.-M. (dir.). *Habitat et vies urbaines : changements dans les modes de vie* (33-44). Paris : PUCA.

Les écrans en famille

Education et autonomie des jeunes enfants

Marie-Christine Le Floch

Marie-Christine Le Floch

Université de Lille, EA 3589 – CeRIES

Centre de recherche « Individus - Epreuves - Sociétés »

F-59000 Lille, France

marie-christine.lefloch@univ-lille3.fr

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous abordons l'année du cours préparatoire comme une épreuve qui consiste pour les enfants à « apprendre à lire et à écrire correctement » le plus vite possible. Pour les parents, le défi réside dans le respect des « rythmes » des enfants dans un contexte désormais peuplé d'écrans de réception ou interactifs. Le matériau provient d'une enquête réalisée en 2011. Différentes temporalités s'articulent au quotidien, celle de l'école et celle de la maison, le temps social de l'horloge et celui de la subjectivité enfantine. Nous analysons les temps sociaux et leurs relations avec le temps subjectif des enfants de CP, dans des espaces équipés d'écrans et de ressources numériques.

L'enquête montre comment les premiers gestes d'autonomie apparaissent au sein ou en marge des usages partagés en famille. L'analyse met en évidence les dimensions de l'organisation temporelle du foyer, les tensions et les complicités, selon la posture éducative des parents, plus ou moins normative ou contractuelle.

MOTS-CLÉS : TNIC, contextes sociaux d'usage, épreuves, postures éducatives activités éducatives, loisir, processus d'apprentissage, temporalité.

1. Introduction

Les écrans ont investi l'existence au travail et à domicile. On peut distinguer les écrans interactifs, de réception, de consultation ou de communication (Octobre, 2004, 2010). Ils permettent l'ouverture des temps sociaux, des recherches rapides d'informations et l'exploration d'un monde agrandi (Masson, 2010).

Parents et éducateurs sont soucieux des avantages potentiels ou des dommages pour l'éducation des plus jeunes que les Technologies Numériques d'Information et de Communication (TNIC) et la floraison d'écrans produisent. Utiliser l'ordinateur et les jeux éducatifs peut être perçu comme une perte de temps (Cordes, Miller, 2000), d'argent voire de l'enfance elle-même (Buckingham, 2000, 2010) du fait de l'accélération des rythmes que ces outils provoquent, au détriment d'autres apprentissages. Au moment de l'explosion de la microinformatique, certains auteurs (Karger, 1987) ont mis en garde contre les effets négatifs de l'interaction avec l'ordinateur sur le développement des jeunes enfants, en vue de prévenir l'apparition des "cyborg child" (Lammel, 2001). D'autres ont soutenu le potentiel de la technologie dans l'éducation au stade de la petite enfance (Becta, 2008). Certains travaux assurent que les TNIC sont des outils puissants dans les principaux domaines d'apprentissage tels que le développement de la créativité, de la curiosité et de l'expression, la métacognition et le fait d'« apprendre à apprendre », ainsi que la collaboration, la participation et le partage, y compris pour les enfants d'âge préscolaires (Siraj-Blatchford, 2003). Le "cyborg child" paraît être cognitivement plus développé que les enfants n'utilisant pas l'ordinateur. L'ordinateur apparaît comme un instrument additionnel pour améliorer les performances, même dans les cas de difficultés de communication (Nelson & Masterson, 1999). Des chercheurs déconstruisent les représentations parentales et fournissent ainsi des clés pour comprendre le comportement des enfants sur Internet et mieux les protéger des dangers (Kredens & Fontar, 2010, 2011). Mais des débats restent ouverts, notamment au sujet des priorités et du maintien des premiers apprentissages artisanaux comme la lecture sur imprimé et l'écriture à la main avec papier et crayon (Beghin-Verbrugge & Kovacs, 2011).

En France, la question des devoirs à l'école élémentaire interroge la place du numérique à l'école. Les devoirs sont en général « externalisés » hors la classe (Rayou, 2010, Kakpo, 2012)¹ sans articulation entre la démarche scolaire, la didactique familiale et les usages sur écrans qui ont bouleversé les temporalités, notamment en élevant les normes de productivité du travail sur les textes. Alors que les parents recherchent un équilibre, l'organisation familiale du quotidien est marquée par des tensions temporelles entre les urgences et le temps pour soi, entre les échéances et le temps des enfants entre les horaires et les ambiances familiales.

Dans nos hypothèses, nous avons considéré l'entrée dans la lecture et l'écriture comme une condition d'accès à l'autonomie et comme une épreuve de vie scolaire (Martuccelli, 2006). Le défi consiste à apprendre à lire le plus tôt possible sans problème selon les critères scolaires construits par l'histoire longue (Chartier, 2007). Un verdict de dyslexie, de simple « retard » ou de « difficulté » peut alors tomber et se trouver confirmé lors des tests d'évaluation. Il est posé par les experts de l'enfance, enseignants, médecins ou psychologues mais rarement perçu comme une question sociologique. Il pèse comme jugement sur les possibilités d'expression des enfants et est interprété en termes de retard ou de handicap et non comme un temps nécessaire aux acquisitions.

Les parents vivent l'épreuve sur le mode de l'accès au statut de bon parent. Les enfants le vivent sous le signe d'une pression temporelle qui entre en tension avec leur temps personnel. Des chocs de temporalité marquent alors la recherche d'une résolution de l'inéquation entre les échéances scolaires et la construction singulière de l'autonomie. L'accès à la lecture et à l'écrit devient ainsi une épreuve d'éducation dans la mesure où l'autonomie précoce est devenue une norme sociale. La question de la formation du sujet se pose ainsi en de nouveaux termes. Le contexte de cette épreuve qui forge la subjectivité des futurs adultes est celui de la sociabilité numérique.

Le corpus de l'enquête est composé de 20 entretiens au domicile des familles, préparés par un questionnaire et un carnet de pratiques. Les familles disposent toutes d'une connexion internet mais, au moment de l'enquête, aucun des jeunes enfants n'avait directement accès à internet dans sa chambre. La répartition des familles selon les principales PCS était la suivante : 7 familles de cadres ou catégories supérieures, 9 de catégories intermédiaires et 4 des milieux populaires. Les parents ont entre 35 et 45 ans.

Les notions retenues pour l'analyse sont celles d'usage, d'épreuve et de temps sociaux. Pour l'approche des temporalités, nous nous référons à Bachelard (1950), à Giddens (1994) et à Bessin (1998) pour les apports sur le « kairos » ou temps de l'opportunité.

¹Patrick Rayou, (2010) a proposé une analyse des pratiques de travail. Il souligne les dissonances entre didactiques familiales et scolaires et émet des doutes sur les vertus cognitives des exercices tels qu'ils sont généralement prescrits, notamment lorsque les enfants ont quelques difficultés dans les premiers apprentissages.

Nous présentons successivement ici des modalités du contrôle familial des écrans en marge ou au sein duquel les enfants tentent ou imposent des gestes personnels d'autonomie. Cette appropriation est exposée dans le second point. Enfin, nous montrons comment les adultes passent du contrôle au guidage à la faveur des complicités qui font oublier le temps de l'horloge ou l'impératif des rituels en famille.

2. Le contrôle familial des écrans par l'organisation domestique

L'organisation familiale se traduit par des rituels plus ou moins stricts et réguliers qui tiennent l'emploi du temps et l'espace domestique. Ce cadre dépend notamment des postures éducatives des parents à l'égard des écrans et des sollicitations qu'ils offrent. Les postures éducatives sont ambivalentes et en partie implicites (Octobre, 2004). Elles sont lisibles dans l'organisation temporelle et spatiale à laquelle nous avons été attentifs lors des entretiens en situation, au domicile, souvent en présence de différents membres de la famille.

2.1. Normes et contrats

Comme l'ont montré les travaux de Kellerhals et Montandon (1991) et ceux de Le Douarin (2007), la posture des parents oscille entre un pôle normatif et une forme plus contractuelle. Les écrans sont sous surveillance ou à l'opposé laissés « libres d'accès » sachant que cette liberté reste toujours limitée par un contrôle direct ou indirect. Celui-ci dépend du rapport à l'instruction et aux cadres scolaires mais aussi de la confiance accordée aux enfants dans un contexte où domine la contingence. Le contrôle familial ne se confond pas avec le contrôle parental. En effet si on retrouve les styles et stratégies éducatives des familles bastion ou association (Kellerhals, Widmer & Levy, 2004), les enfants peuvent développer une relation d'alliance avec un des parents pour adoucir une norme familiale plus statutaire (Le Douarin, 2007).

Les modalités de contrôle prennent des formes multiples et évolutives, au gré de l'évolution technologique elle-même et des compétences parentales. Le cadrage peut porter sur l'accès aux écrans ou sur leurs usages. Il est possible d'agir sur la structuration du temps et de l'espace physique ou directement sur l'espace numérique, selon la posture interventionniste ou distante des parents, selon leur implication (Octobre, 2004). La volonté de maîtriser l'éducation des enfants s'oppose aussi aux postures plus ouvertes de délégation, admettant qu'« *il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous le voulons* » (Durkheim, 1922, 1999) et qu'ils appartiennent aussi aux temps présent et à venir.

2.1.1. Le temps familial

A. Giddens (1994) a défini les relations entre le temps et l'espace qui caractérisent la modernité. Le temps reste lié à l'espace jusqu'à ce que l'uniformisation de sa mesure, permise par le mouvement des horloges, rencontre l'uniformisation de l'organisation sociale des temporalités, pour une standardisation des calendriers. Cette convergence s'est accompagnée au cours de ce qu'il nomme la première modernité, d'un évidement qui signe la dissociation des deux dimensions ainsi que celle de l'activité sociale d'une localisation géographique. Aujourd'hui, l'organisation en réseaux et à distance des activités quotidiennes augmente l'espace et le temps social. Elle se traduit par un nouvel évidement qui touche les rituels familiaux.

Les journées ont toujours 24 heures mais l'organisation singulière de chaque foyer crée l'ambiance dans laquelle se déroulent les principaux rituels. Trois temporalités au moins se superposent ou se combinent au moment où tout le monde se retrouve en fin de journée : le temps de l'horloge (chronos) mis en forme en famille (Haicault, 2000), le temps subjectif plus informel de l'imaginaire, des sentiments et des rythmes biologiques, enfin, les instants d'opportunité à saisir (Kairos), (Bachelard, 1950, Bessin, 2009). Les entretiens détaillent ces rythmes quotidiens et hebdomadaires. La journée commence parfois dès 6h45 ; à 8h25, on arrive à l'école, à 16h30, le retour est marqué par le moment du goûter, suivi de séquences bornées qui se succèdent « *et...puis dodo* ». On va autoriser « *20mn de télé et pas plus* ». Le long de ces scansion, des enfants protègent leur imaginaire et leur subjectivité dans des « bulles » qui éclatent au moment « *de faire ses mots* » ou plus tard pour le repas. Faire les devoirs est un moment critique (Le Floch, 2012, 2015).

Le repas du soir est également emblématique des tensions de l'organisation familiale. Dans l'enquête, ce rituel est l'occasion d'un rappel de l'autorité paternelle et des représentations d'une vie familiale aux fenêtres fermées (Le Douarin, 2004). Chez Gaston (milieu supérieur) par exemple, « *Quand (le père) rentre à la maison, il demande en général à ce que les ordinateurs soient éteints* ». Chez Marine (milieu supérieur), il n'y a pas de télé à table et chez Matteo (milieu populaire), si « *on évite la télé, elle va souvent être allumée ; mais on coupe le son et nous (les parents) on ne mange pas devant. Les repas, c'est un moment convivial* ». Le rituel se trouve bousculé lorsqu'on a mieux à faire, à moins que l'écran ou la tablette tombe en panne, autre situation critique qui ravive les relations sociales et affectives autour de la résolution de problème.

Dans les familles bastion ou cocon (Kellerhals & al., 2004) et dans la majorité des foyers du panel, les mères de familles expriment volontiers leur difficulté à maintenir, parfois pour la forme, cette situation qui sert de support à l'autorité statutaire, le plus souvent celle du père.

2.1.2. L'espace augmenté

L'espace physique se trouve augmenté par les ouvertures numériques. Supprimer ou limiter la présence des écrans facilite à priori leur contrôle. *La vraie télé* se trouve généralement dans le salon qui fait office d'agora familiale. L'absence d'écrans branchés sur internet et de vraie télévision (ayant accès à tous les programmes) limite les usages personnels dans les chambres. Parfois, la séparation des lieux de résidence ajoute des possibilités à ces sélections. Par exemple Marine dispose d'internet et de nombreux logiciels chez sa grand-mère, ancienne institutrice, mais chez ses parents, à 16h30, les accès sont techniquement limités et les écrans sont sous haute surveillance. Quand les parents ont des résidences séparées, on peut trouver une division du travail de sélection (la télévision chez le père mais pas chez la mère).

Les parents les plus réfractaires aux écrans ou technophobes expriment néanmoins leur impuissance à maîtriser des fils et des réseaux qui traversent les murs et maintiennent ouvertes les portes du domicile. Ils peuvent alors chercher à maîtriser l'espace numérique par la sélection des logiciels et la limitation des accès. Le choix des sites permet une sélection et la limitation des favoris. Le père de Marine (attaché territorial) a trié en amont toutes les entrées accessibles à partir d'un Mac unique mis à disposition au salon. Le père de Maïwenn (informaticien) décide d'activer ou non « *tel accès sur l'ordi 'familial' ou son 'portable professionnel'* », arbitrant ainsi entre cadrage des usages et liberté laissée à sa fille. La mère d'Amel a installé un contrôle parental sur l'ordinateur familial.

L'organisation domestique du contrôle des écrans dépend du style éducatif de la famille. La régulation des usages repose sur des normes et des contrats plus ou moins explicites, la gestion des rituels et plus généralement du temps familial. Mais dans la mesure où l'espace familial se trouve augmenté par la présence des équipements numériques, les contextes d'usages et l'articulation des temporalités se modifient. Le but du contrôle familial comme recherche d'équilibre se trouve régulièrement reporté du fait de l'invention des enfants et de l'usage qu'ils font des innovations technologiques. Leurs premiers gestes d'autonomie sont reçus différemment selon la relation entretenue avec les parents ou l'un des deux, avec surprise, fascination, bienveillance, contestation ou réprimande.

Voyons à présent en quoi ces gestes affirment l'autonomie de l'enfant. Le matériau de l'enquête permet d'illustrer la manière dont ils bousculent les cadres de l'organisation familiale lorsque l'intérêt d'un enfant qui explore et apprend de sa propre initiative devient prioritaire.

3. Des gestes d'autonomie

Condition même de la formation du sujet, ces gestes au sens large sont ceux de l'accès à soi dans le rapport qui va s'établir entre un enfant en plein développement et l'universel qui lui échappe. L'accès précoce à l'autonomie comme nouvelle norme d'éducation ne supprime pas les étapes de cette conquête ; face aux cadres scolaires et familiaux, les enfants cherchent leur fil et le sens de leur action.

3.1 Bousculer les cadres

L'espace numérique déforme et augmente l'espace physique de plusieurs manières. On peut toujours déplacer un ordinateur portable ou emporter un écran. Le contrôle parental se trouve alors mis en échec du fait du caractère nomade des écrans et des connexions. Game-boys et ordinateurs portables quittent le salon², partent dans la chambre et ne reviennent pas, à l'inverse des livres, apportés pour se faire faire la lecture et parfois abandonnés sur le canapé chez Marine ou chez Lola.

Lorsque les enfants sont investis dans un jeu, des échanges de mails, des coups de feu ou de dés, ils sont pris dans une action qui bouscule les horaires. Dans ce cas les rituels familiaux comme le repas du soir peuvent devenir des moments subis que chacun cherche à écourter ou à éviter. Le cours des choses provoque alors le report des tâches, la procrastination peut devenir chronique chez les parents dépassés comme la mère de Marc (sans emploi) ou celle de Sonia (professeur des écoles). Le contrôle devient formel et se traduit par d'inutiles rappels à l'ordre. Une tension se manifeste entre une bonne volonté scolaire et l'éducation implicite des parents. Les jeux ludico-éducatifs servent de passerelles entre les visées éducatives d'apprentissage et de jeu, ils ajoutent une nouvelle dimension au cadre familial.

² Ces mouvements se trouvent facilités par la diffusion des tablettes mais au moment de l'enquête leur usage n'était pas diffusé. L'IPad était sur le point d'être commercialisé.

3.2 Avoir de la suite dans les idées

Dans leurs bulles d'imaginaire, les enfants suivent un personnage ou une question qui les occupe. Guillaume, Antonin et Amel passent ainsi de l'imprimé aux écrans pour suivre une histoire ou répondre à une énigme. Leurs usages des écrans et des livres à la maison tendent à neutraliser les différences de support, ce qui remet en cause les catégories de contrôle des parents. Quand l'activité de l'enfant s'impose, les formes d'accompagnement changent ; il ne s'agit plus de limiter les écrans ou les jeux mais de profiter de la diversification des supports et de l'extension des histoires reçues en jeu interactif. Sonia (père : chef d'équipe, mère : professeur des écoles) suit les histoires de Tchoupi en DVD et dans les livres qu'elle emprunte. Bastien passe sans transition des écrans aux BD pour retrouver ses héros préférés.

Amel (père : commerçant, mère : assistante maternelle) « *a de la suite dans les idées* » (les parents)

« Le dernier livre qu'elle a emprunté par exemple, et que je lui ai lu avant-hier d'ailleurs, c'était 'la cigale et le rat'. Pas la cigale et la fourmi, parce que quand elle m'a demandé ce titre je voulais vérifier : 'tu es sûre que ce n'est pas la cigale et la fourmi ?' Elle m'a répondu : 'mais non ! c'est la cigale et LE RAT !'. Je lui ai dit que je ne connaissais pas. Elle m'a dit alors 'est-ce que dans ton histoire, ils se marient ? non dans la cigale et la fourmi, il n'y a pas d'histoire de mariage. Elle m'a dit : ah tu vois, c'est pas celui là ! C'était donc bien la cigale et le rat !

Elle se sert aussi d'Internet pour trouver des informations.

« Dans la page Google, si elle veut quelque chose, elle va y aller et elle va le chercher. Elle va le faire elle-même. C'est pour ça que je lui ai fait sa session à elle... oui, la dernière fois, elle cherchait comment décorer sa chambre. Elle est partie sur Google, elle a tapé 'décorer sa chambre' et elle l'a fait toute seule, elle sait le faire. Elle cherchait des idées. »

Au moment des devoirs, certains enfants veulent en savoir plus et étendent leur recherche. Sarah (père : gérant de société, mère : employée) « *relit ses livres d'école un peu tous les jours pendant les vacances* ». Elle confectionne sur écran des fiches personnelles sur ses goûts. Elle procède ainsi à ses propres classements ou à des emboîtements qui hybrident différents supports (imprimés, écrans). Elle apprend à écrire en suivant son intérêt. De plus, ces recherches sont des occasions de coopération entre les parents et les enfants.

3.3 Dire JE... 'sais'

Pouvoir dire 'je', devenir sujet suppose de prendre la parole d'une manière ou d'une autre. L'entrée dans la lecture et l'écriture demeure à cet égard le principal vecteur d'expression et d'autonomie. Savoir tout lire tout seul à 11 ans selon la formule retenue par Chartier (2007) et savoir s'exprimer comme l'indique de manière exigeante l'actuel livret de l'Education Nationale des compétences personnelles pour l'acquisition du socle commun des connaissances relèvent d'un véritable défi. L'ambition est d'inclure la lecture sur écran, la sérendipité dans les démarches de recherche, la capacité à classer selon des catégories inédites, la métacognition pour apprendre seul en interaction avec diverses sollicitations toujours plus nombreuses. En imitant les adultes, Adrien (père : fonctionnaire territorial, mère : enseignante) dit « *je travaille* ». Marine fait « *des dictées sur Word* » en utilisant l'ordinateur professionnel de sa mère.

Les jeux peuvent fonctionner comme une incitation, une motivation. Même si les enfants ne s'y trompent pas, le désir d'accéder aux sites de jeu se trouve ainsi subordonné à l'apprentissage de la lecture, comme pour Clara (père : comptable, mère : aide-soignante) qui peut désormais accéder aux mêmes sites que les grands : « *Elle en avait assez qu'on lui dise 't'as qu'à apprendre à lire'* », savoir lire permet d'accéder seul à Internet à travers les favoris. Amel dispose d'une session personnelle et de favoris comme « *jeuxdefilles* ». Elle peut y accéder seule depuis qu'elle sait lire. Guillaume (père : vendeur, mère : secrétaire) multiplie ses possibilités pour jouer seul à « *plus de choses, ne plus être cantonné aux jeux de bébés* ». Apprendre à écrire permet des jeux plus difficiles.

Maîtriser l'écriture permet aussi d'interagir, de répondre aux sollicitations multiples, notamment les messages qui assurent une continuité de la sociabilité familiale ou amicale : transmettre un dessin, une image, une invitation pour un anniversaire, envoyer rapidement un document décoré avec « *Paint* » pour une fête.

Lire et écrire permet de décider en ayant accès à l'information de manière autonome. Apprendre à maîtriser cet accès devient une condition d'apprentissage et d'émancipation. Pour Chartier (2007), nous serions en train de passer d'une norme de « *la lecture obligatoire* » à celle de « *l'écriture obligatoire* ». Or à l'échelle de l'enfance, ces exigences sociales peuvent sembler démesurées. La construction de la subjectivité des futurs adultes mobilise les ressources d'un équipement moderne augmenté par l'usage des TNICE. Ces outils peuvent favoriser une émancipation par rapport aux cadres scolaires et familiaux à travers de nouvelles épreuves. Mais,

contrairement aux croyances du mythe d'un 'digital native', les enfants ont besoin d'être guidés au cours des étapes de cette épreuve fondamentale de l'apprentissage de l'écriture car ils rencontrent nombre de difficultés dans l'appropriation des pratiques numériques (Begghin-Verbrugge & Kovacs, 2011).

La formation du sujet passe aujourd'hui par l'acquisition d'une autonomie précoce face à des exigences sociales augmentées (Le Douarin, Le Floch & Delaunay-Téterel, 2011). L'universel semble à portée de main en devenant de plus en plus inaccessible. Dire « je » face à ce monde suppose d'être capable de décrypter, de repérer, d'apprendre pour y laisser soi-même une trace. S'approprier les usages (Le Douarin, 2007) permet d'exprimer son désir. Construire ses propres catégories suppose le tri et la sélection d'informations.

4 Du contrôle au guidage

L'enquête a révélé plusieurs types de régulation des usages. Des postures d'interdiction ou d'intervention radicale (éteindre, débrancher) s'opposent aux attitudes plus souples de guidage présentées par les parents comme plus exigeantes en disponibilité et en patience. Les adultes interdisent ou observent, guident et accompagnent leurs enfants dans l'exploration des univers sur lesquels s'ouvrent les écrans.

La volonté de maintenir les cadres de l'organisation familiale s'accompagne d'inévitables contrariétés mais l'ajustement de cette régulation profite des complicités qui s'établissent entre parents et enfants. Ces complicités sont favorables au développement de postures de guidage qui permettent de saisir, dans un acte d'initiation - éventuellement réciproque- les bons moments dans les deux sens du terme : agréables et opportuns pour comprendre et apprendre, explorer de nouveaux temps sociaux et partager de nouveaux plaisirs (Le Douarin et al. 2011).

4.1 Être disponible

Le guidage s'appuie sur une attention des parents dans une ambiance familiale propice aux opportunités. Ces contextes peuvent donner l'impression d'une dispersion ou d'un chantier du fait de l'intermittence, de la pluriactivité ou du caractère simultané de tâches inachevées qui se recouvrent. La temporalité qui domine alors est celle du temps polychrone de Hall (1984) propice au *kaïros* (Bachelard, 1950 ; Bessin, 1998), de l'instant qui s'échappe si on ne le saisit pas.

Lorsqu'il rentre de l'école ou le mercredi, Antonin (père : concierge, mère : éducatrice spécialisée) passe d'une activité à une autre. Il peut prendre ses livres scolaires tout en regardant un DVD puis passer à autre chose. Il joue en regardant la télé du coin de l'œil. C'est son activité qui se trouve au centre et efface le temps de l'horloge. Il peut lire en prenant son goûter et écrire ses mots en musique. Son attention agile lui permet d'associer un DVD en fond d'écran et l'exercice de lecture ou d'écriture. Dans sa posture de veille, il n'hésite pas à se rendre sur internet pour une recherche documentaire qui alimente la recherche en cours.

La disponibilité et la patience confiante des parents favorisent ainsi l'exploration personnelle de leur fils.

4.2 Contrariétés

Les écrans font gagner du temps mais face aux cadres scolaires et aux rituels familiaux, ils semblent en faire perdre beaucoup et engendre de multiples conflits. Les contretemps et les décisions à contre cœur retirent ainsi parfois leur sens aux situations d'apprentissage et d'expression. Faire les devoirs en rentrant de l'école est source de tension et la plupart des enfants résistent au prolongement de la temporalité scolaire du 'chronos' objectivé dans le calendrier et les horaires de l'école. Marine « *rechigne* », Clara rouspète et « *se débarrasse rapidement de ses mots* », Lola (milieu supérieur) également. Marc (père : sans emploi, mère : employée, assistante) a du mal à s'y mettre : « *Il doit d'abord décompresser en regardant la télé après le goûter jusqu'à 17h30, puis je l'aide* » (mère de Marc). Les rappels à l'ordre prennent plusieurs formes. Le contrôle strict se décline en diktat de la montre mais il peut aussi évoluer vers de petits contrats. Dans certains contextes, les parents proposent des *deals* dans la négociation des durées et des accès. On s'adapte aux représentations et au temps subjectif des enfants en accordant pour un jeu ou un film, « *un long moment* » ou « *un petit moment* », « *jusqu'à ce que l'aiguille soit sur le 12* » (mère de Clara).

C'est la marque d'une complicité entre enfant et adulte qui atténue le choc des temporalités et des cadres. La régulation normative en famille peut ainsi s'ajuster pour une meilleure articulation des contraintes aux souhaits des enfants.

4.3 Complicités

Ces complicités interviennent au sein même des stratégies éducatives familiales (Kellerhalls & Montandon, 1991) et de l'ajustement des rôles de parents. Un enfant trouve auprès de l'un d'eux, un allié qui assouplit les règles établies.

À l'égard des écrans et d'Internet, mère et fille vont tisser une complicité autour de la mode vestimentaire ou de la rédaction d'invitations à une fête. Lucile et sa mère (assistante de direction) partagent l'écriture de messages électroniques concernant la famille ou les amis et à cette occasion l'enfant prend la parole, la plume ou le clavier pour formuler ses sentiments. Père et fils se retrouvent autour d'un film un peu violent ou d'un documentaire. Bastien regarde « Le canard en chaîné » avec son père. Il apprend en écoutant les histoires que son père lui raconte et le corrige : « *je fais semblant de 'beuguer' sur un mot et il m'aide* » (le père : agent d'entretien). Ce jeu de fausses fautes et de réponses donne à Bastien l'occasion de montrer ce qu'il sait. Ramzi regarde les émissions sportives avec son père, des émissions scientifiques et des documentaires sur lesquels il porte des jugements.

Avec un enfant de l'autre sexe, le jeu relationnel se poursuit : Clara fait la lecture à son père (comptable). Elle le fait avec engagement en imitant sa mère (aide soignante) sur un ton théâtral. Lucile et son père aiment écouter de la musique sur Deezer et se chamaillent un peu pour accéder à l'unique ordinateur connecté. Chez Bastien, la mère soutient le goût de son fils pour la musique, ils partagent la même passion pour les musiques actuelles. Marc entretient avec sa mère une complicité querelleuse pour regarder la télé ou écouter de la musique : « *il a ses émissions et moi, j'ai mes programmes* ». La complicité entre frères et sœurs est particulièrement fructueuse lorsqu'il s'agit de réaménager des connexions en l'absence des parents. Il arrive que la mère parte au travail le mercredi avec les chargeurs ou les fils (chez Maïwenn, chez Lou Anne). Pendant ce temps, les plus jeunes enfants inventent des solutions avec les plus grands ou avec les voisins pour accéder aux écrans et à leurs jeux préférés.

Les complicités peuvent s'étendre à toute la famille lorsqu'un usage a progressivement conquis chacun de ses membres. La *Wii* a connu un grand succès du fait de son caractère familial, réconciliant les générations autour d'une activité domestique remettant au premier plan le mouvement partagé et les performances singulières. L'ascèse observée à l'égard de la télé alterne avec des moments de partage. On prépare des « *repas apéros* » le samedi soir devant la « *vraie télé* » pour un moment convivial autour de plateaux et de boissons à bulles, chez Maïwenn ou chez Lola (père : ingénieur, mère : universitaire). Ces complicités qui desserrent les contraintes familiales font évoluer la régulation normative et les postures de chacun. On passe ainsi d'un contrôle strict à ces petits contrats qui assouplissent le quotidien en laissant plus de place à l'expression de chacun et à l'action personnelle des enfants.

Ces 'bons moments' seul, à deux ou en famille le sont au moins dans les deux sens du terme : ce sont des moments vécus comme agréables et opportuns. L'idée du *kaïros* rend compte de ces instants qui seraient perdus si on ne les saisissait pas. Propice au partage d'émotions, à la transmission et à la construction d'une sensibilité, le temps qui compte alors n'est pas de manière abstraite le « temps de l'enfant » défini par les experts mais le temps de leur action et de leur choix.

La recherche d'un équilibre en famille s'organise ainsi autour de deux axes.

Le premier oppose les logiques normatives impératives de statut (posture de contrôle), aux logiques orientées vers le plaisir et un développement orienté vers l'« épanouissement » des enfants (posture de guidage). Le deuxième axe oppose l'obéissance aux normes scolaires à l'intérêt ou au désir de l'enfant. Un espace de négociation s'ouvre pour des contrats et des « deals » qui peuvent faire passer l'organisation familiale d'une normativité impérative à des assouplissements de règles, via les multiples complicités qui ne manquent pas de s'établir à l'occasion des temps partagés, devant les écrans interactifs, autour des livres ou de la télé. Le temps qui compte alors n'est pas uniquement, pas nécessairement ni prioritairement le « temps compté » de la montre.

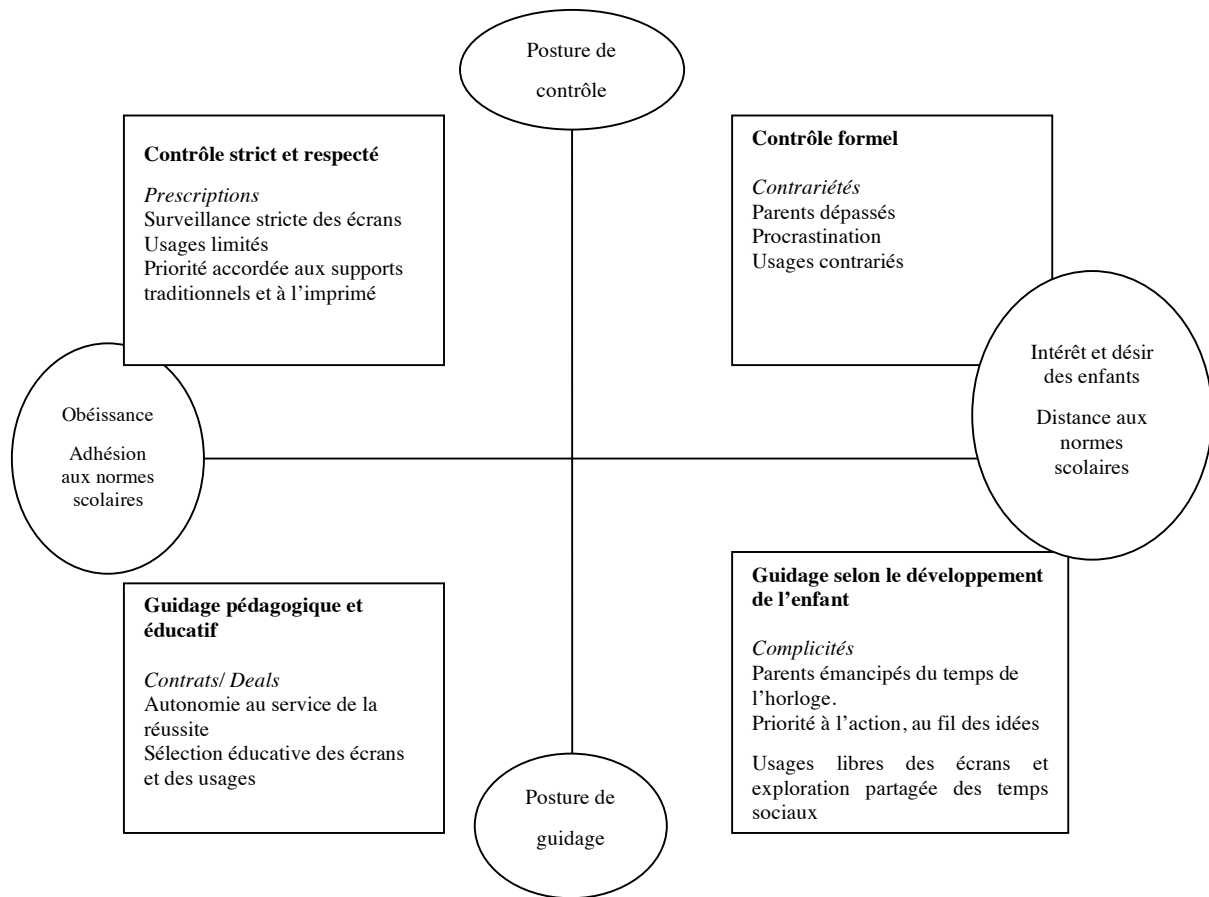


Figure 1. *L'espace de la régulation des écrans en famille*

Légende : L'axe horizontal représente le degré d'adhésion des parents à l'égard des normes et cadres scolaires, selon qu'ils croient ou non en leur efficacité pour les premiers apprentissages. Sur l'axe vertical s'opposent deux postures vis-à-vis des écrans : le contrôle et le guidage. Selon les cas, les cadres et rituels familiaux peuvent s'inspirer des cadres scolaires ou à l'inverse effacer les contraintes et les rythmes de l'école. Quatre principales expériences de régulation des écrans en famille apparaissent pour la recherche d'un équilibre.

5. Conclusion

La formation du sujet passe aujourd'hui par l'acquisition d'une autonomie précoce face à des exigences sociales augmentées. Le « je » émerge au travers des gestes personnels, au sein d'un contexte familial et de son organisation ou en marge des règles établies. Les cadres scolaires et les rituels familiaux sont bousculés, les contrariétés se multiplient mais également les complicités qui font bouger la régulation normative en famille. Celle-ci laisse alors plus de place à l'expression individuelle des enfants et au guidage nécessaire de l'émancipation.

Les parents de l'enquête admettent généralement que les enfants sont fatigués, qu'ils ont le droit de ne rien faire, de s'ennuyer un peu, de décompresser. Le temps de leur subjectivité est généralement préservé comme une ressource précieuse pour leur développement, pour leur permettre de se concentrer, de se mettre à lire selon un désir de prise sur le monde et l'intérêt pour les sujets de leur âge. La sociabilité numérique ouvre l'espace social de la famille et la possibilité de s'affirmer comme sujet par l'action et la capacité de répondre aux sollicitations d'un entourage en réseau.

La démesure ne se trouve pas du côté des enfants mais plutôt du côté des exigences sociales et culturelles (Barrère, 2011). Bousculer les cadres, résister à la pression des échéances scolaires sont des gestes d'autonomie face à ces exigences. L'individu moderne idéalisé s'appuie sur son propre désir comme ressort de son

développement. Dans ses branchements et ses déconnexions, il se situe au carrefour d'un nouvel espace de sociabilité augmenté, informé et ouvert sur les réseaux sociaux. L'ignorer reviendrait à se cantonner dans un espace-temps évidé d'une grande partie de relations sociales actives dans la construction identitaire des jeunes enfants. Mais y faire face est une épreuve d'éducation pour les parents et montre tout l'intérêt des recherches sur l'expérience de la parentalité et les moyens que se donnent les adultes pour prémunir leurs enfants devant les risques contemporains de l'éducation.

Si la question des rythmes scolaires revient régulièrement comme un problème sans solution, peut-être est-ce dû au fait qu'elle n'est pas posée comme celle de l'organisation des rythmes sociaux en famille. Repenser l'organisation scolaire suppose de prendre en compte les différentes rationalités à l'œuvre dans le cadre domestique.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1950). *La dialectique de la durée*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière*. Paris : Colin.
- Becta, L., Aubrey C. & Dahl S. (2008). *A review of the evidence on the use of ICT in the Early Years Foundation Stage*. Early Childhood Research Unit, Institute of Education, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, March.
- Begghin-Verbrugge, A. & Kovacs, S. (dir.) (2011). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès Lavoisier.
- Bessin, M. (1998). Le kairos dans l'analyse temporelle. *Cahiers Lillois d'économie et de sociologie*, N°32.
- Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Cordes, C. Miller, E. (Eds.). (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved September 18, 2000. Site consulté le 8 janvier.
- Donnat, O. (2008). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique*. Paris : La Découverte.
- Durkheim, E. (1922/1999). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Gauchet, M. (2004). L'enfant du désir, L'enfant problème. *Le Débat*, n°132. Paris : Gallimard
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Hall, E.T. (1984). *The dance of the life*. Nex York : Anchor Press/doubleday.
- Haicault, M. (2000). *L'expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kakpo, S. & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe, *Education et didactique*, vol 4, n°2.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Education et Société, Paris : PUF.
- Karger, H. J. (1987). Children and Microcomputers : A Critical Analysis, *California Sociologist*, 10, 2, 53-64.
- Kellerhalls, J. & Montandon, C. (1991) *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhal, J. Levy, R. & Widmer, E. (2004), *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*. Paris : Payot.
- Kredens, E. & Fontar, B. (2010). Comprendre le comportement et les usages d'Internet des enfants et des adolescents. *Rapport de recherche commanditée par Fréquences-Ecoles, Délégation interministérielle à la Famille et la Fondation pour l'enfance*.
- Lammel, A. (2001). Les "cyborg child" : les effets des cyber-technologies sur le développement humain. *Champ psychosomatique*, n° 22, p. 51-69.
- Le Douarin, L. (2007). *Le couple, l'ordinateur, la famille*. Paris : Payot.
- Le Douarin, L., Le Floch M-C. & Delaunay-Téterel H., (2011). Usages sociaux d'Internet et épreuves scolaires. Rapport pour le Centre H. Aigueperse UNSA-IRES.
- Le Floch, M-C. (2012). Les écrans et l'imprimé dans les familles. L'année du cours préparatoire. *Les Cahiers d'Esquisse*, n°2, IUFM d'Aquitaine.
- Le Floch, M-C. (2015). Les écrans en rentrant de l'école, l'année du Cours préparatoire. Une épreuve d'éducation. *Reset* n°3.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Colin.

Masson, A (2010). "Editorial", Réel et virtuel, *Cahiers de psychologie clinique*, 2010/2 n°35, 7-11.

Nelson, L. K., Masterson, J. J. (1999). "Computer technology : Creative interfaces in service delivery", *Topics in Language Disorders*, 1, 3, p. 68-86.

Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation Française.

Octobre, S. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation Française.

Rayou, P. (dir) (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. PUR : Rennes.

Siraj-Blatchford, J. & Siraj-Blatchford, I. (2003). *More than computers: Information and Communication Technology in the Early Years*. London : The British Association of Early Education.

Les enjeux scolaires des usages numériques des jeunes au sein de la famille

Séraphin Alava

Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR EFTS
Maison de la Recherche
5, Allée Antoine Machado
31058 Toulouse cedex 8
Seraphin.alava@gmail.com

RÉSUMÉ. *Les jeunes développent des usages numériques autonomes dans le cadre de leurs loisirs. La maison est alors un des lieux dans lesquels ces usages se déploient aussi bien comme une pratique personnelle intime et culturelle que comme une pratique scolaire ayant un impact positif ou négatif sur l'activité scolaire. Au sein de la famille, la place et l'autonomie de ces pratiques sont des enjeux familiaux sous-jacents mais peu exprimés. Au cours d'une recherche portant sur 645 jeunes de collèges et de lycées et 124 parents, nous avons examiné les modes d'accompagnement et de médiation qui se nouaient dans la famille autour du développement des usages numériques des jeunes. Nous avons alors plus particulièrement travaillé sur deux pratiques contrastées : les usages cyber violents et les cyber-apprentissages. Le développement d'usages numériques autonomes des jeunes a une dimension scolaire non négligeable. Les pratiques ayant le plus d'impact sont celles correspondant aux habitus scolaires. Les pratiques numériques sont donc des espaces où se reconfigurent, dans une relation familiale, une nouvelle forme de reproduction sociale. Les familles, prises dans une relation dialectique avec les outils numériques, sont peu conscientes de ces enjeux. Les parents ont des opinions clivées entre des pratiques effectives d'adultes peu éloignées de celles des jeunes et des pratiques interdites ou surveillées dans un but de protection de l'enfance.*

MOTS-CLÉS : *Usages numériques, accompagnement à la scolarité, performance scolaire, médiation éducative, cyberviolence.*

Introduction

Aborder la place et les rôles des usages numériques au sein de la cellule familiale relève de trois paradoxes qu'il est intéressant de rappeler ici en matière d'introduction. En effet, quand on parle d'usages numériques dans la famille, on a d'abord comme une évidence l'idée de parler des pratiques des adolescents et d'aborder ainsi la question du rôle de la médiation parentale dans l'accompagnement éducatif de ces pratiques numériques. On oublie alors la plupart du temps que le monde numérique concerne en premier lieu l'ensemble de la population française et que souvent les pratiques parentales d'usages numériques ne sont pas si éloignées que cela de celles des jeunes. Comment la famille se structure ou se restructure autour, par, ou à cause de ces usages numériques est une question importante. Nous l'aborderons pour notre part sous l'angle des enjeux scolaires. La question des usages cyberviolents de certaines jeunes et des risques de cyberviolence envers ces jeunes auprès de ces jeunes par exemple est presque toujours abordée sous l'angle des parents accompagnant les jeunes. C'est oublier que, d'après le dernier rapport Norton 2012 sur la cybercriminalité, 65 % des adultes français ont été d'une manière ou d'une autre victime d'actions cybercriminelles et que 30% des adultes interrogés considèrent comme légal le fait de lire des emails personnels d'une personne à son insu. Il y a donc, nécessairement, quand on veut aborder la relation parents / enfants dans le cadre des usages numériques, à reposer le problème dans un sens collectif par lequel les usages numériques modifient et transforment les relations familiales dans leur ensemble et interrogent aussi bien les parents que les adolescents (Berge & Garcia, 2009).

Le deuxième paradoxe à envisager dans l'approche des relations parentales sous le regard des usages numériques est bien sûr cette notion de famille avec l'ensemble des situations aujourd'hui recouvertes par cette notion générale. En effet, si on parle de famille comme d'un tout englobant, on pensera bien souvent à la triade Père-Mère-Enfant avec ses variations. Que dire alors des autres enfants, des fratries, des relations aux grands-parents, des relations aux ami(e)s et donc à l'ensemble de la cellule familiale au sens large qui entoure ou côtoie les pratiques numériques des jeunes ? Le psychanalyste M. Stora voit dans l'émergence des usages numériques dans la famille une ouverture vers les grands parents (les « grands-parents *Skype* ») et montre comment ces usages ont élargi à bon escient la relation trop circulaire parents-enfants dans la famille. Laflamme et Lafortune (2006) montrent à leur tour que les usages numériques pour l'ensemble de la société favorisent et rendent possibles des relations interpersonnelles plus larges que celles de la cellule familiale. Dans une autre perspective, les relations entre types de cellules familiales et fracture numérique doivent nous alerter sur le modèle familial classique que bien souvent nous projetons dans nos recherches.

Le troisième, et non des moindres, de ces paradoxes est de parler d'usages numériques des jeunes sans en préciser les contours et les spécificités. Le monde numérique de la jeunesse n'est pas exempt de différenciation sociale ni de fracture sociale et numérique (Merckle & Octobre, 2012). Il est donc indispensable de ne pas réifier la jeunesse ni ses pratiques numériques pour en percevoir les différences et les structures sociales en jeu. Si on examine les chiffres de l'étude Credoc 2007, on constate la permanence d'une fracture sociale numérique. En effet, si d'après cette étude, 91 % des cadres ont un ordinateur à la maison, près de 69 % des non diplômés n'en possèdent aucun. La relation diplôme / usage numérique est ainsi notable car, si l'on cumule les usages personnels avec l'usage professionnel, nous constatons que 80 % des diplômés du supérieur utilisent quotidiennement un ordinateur contre 65% des titulaires du bac, 41% du BEPC, et seulement 13% des non diplômés. Il est donc important de prendre en compte cette dimension sociologique et de ne pas regarder les usages numériques des jeunes comme des actions hors du monde social.

Ces paradoxes étant exposés, nous souhaitons aborder dans cet article le rôle des relations et des médiations parentales des usages numériques des jeunes sous l'angle de leurs impacts positifs ou négatifs sur la performance scolaire. Les résultats que nous présentons ici sont issus de 2 recherches conduites en 2012 et 2013 auprès de jeunes et de familles de la région Midi-Pyrénées. Nous avons, systématiquement pour ces sujets, examiné les typologies d'usages numériques, puis les modes de relation parentale à la scolarité et nous avons mis en relation ces résultats avec le niveau de performance scolaire. Notre but était de repérer et d'expliquer le rôle de certaines pratiques numériques (les pratiques de cyber-apprentissages) dans la performance des jeunes et l'effet amplificateur des modes d'accompagnement parentaux de la scolarité. En effet, nous repérons que les pratiques scolaires entrent en harmonie avec des usages numériques personnels d'auto-apprentissage et que ces pratiques numériques sont amplifiées par certaines modalités d'accompagnement parental.

1. Les usages numériques des jeunes et des parents

1.1 Les usages numériques des jeunes : état de la question

Dans l'étude des activités numériques des jeunes ou des adultes, on a l'habitude d'aborder ces dernières d'un point de vue descriptif en mesurant les activités qui sont menées par les jeunes ou les adultes avec les outils numériques. Ces pratiques techniques informationnelles et/ou sociales sont alors mesurées par leurs fréquences et leurs importances pour la personne. De ces études, nous pouvons déduire des indicateurs pertinents, la plupart du temps quantitatifs, des modalités d'actions numériques (Observatoire du numérique, 2014 ; FutureInFocus, 2014).

A cette approche, nous préférons l'étude des usages numériques car cela nous permet d'aborder la diversité des pratiques et d'en définir les profils d'usages (Paquelin, 2002). Nous définirons les usages numériques par l'ensemble des pratiques des outils numériques et des savoirs faire techniques associés. Ces pratiques numériques forment entre elles des configurations d'actions propres à un objectif recherché. Dans cette perspective sociologique, l'usage est pris dans un espace tridimensionnel d'influence qui est structuré autour de l'individu, du collectif et de l'objet technique (Jouët, 2000). L'ensemble des actions réalisées par un individu autour de et avec un objet technique ne dépend pas seulement de l'individu dans ses buts personnels, ni seulement de l'objet technique dans sa capacité ou ses potentialités mais également du groupe social dans lequel ces pratiques prennent forme dans une dialectique structurée et structurante qui forge l'usage. L'usage est alors comme la partie émergée d'un ensemble sociotechnique qui invente, au sens de De Certeau, le quotidien (Vidal, 2012). L'usage s'articule alors entre une volonté individuelle, une offre technique et une demande sociale qui ne déterminent pas les pratiques sociotechniques mais les resituent dans un ensemble cohérent de significations sociales (Vidal, 2012).

Dans notre objet de recherche, les pratiques numériques de loisirs, de culture et d'éducation mises en œuvre par les jeunes et les adultes sont des actes sociaux qui dessinent une économie nouvelle de l'information, de la communication et de la médiation des savoirs. Ces usages participent aussi à l'individuation (Simondon, 2005) du jeune et de la famille. Les outils numériques sont devenus dans notre société bien plus qu'un outillage ou même un dispositif mais bien des mondes numériques développant des situations, proposant des potentialités mais aussi intégrant les usages numériques des personnes dans le cadre de médiations techniques et sociales fondant les mondes numériques.

Les jeunes comme leurs parents construisent au jour le jour des usages numériques que nous cherchons à identifier, décrire et expliquer. Ces usages se construisent dans un dépassement des capacités techniques des outils. Ils se produisent dans une interaction entre le sujet et les outils numériques et dans une double appropriation de ces pratiques dans une logique d'usage individuel et collectif que nous cherchons à identifier (Merzeau, 2010).

1.2 Quelles variables déterminantes pour étudier les usages numériques parents / jeunes ?

Dans l'approche des usages numériques, de nombreuses enquêtes ont tenté de définir les logiques d'usages et les configurations des pratiques numériques. Ces classifications visent toutes à faire émerger une logique des actions autour d'univers numériques cohérents. En effet, loin de l'idée commune d'une unité des pratiques des jeunes de la génération « digital natives » (Prensky, 2001) ou d'une cohérence commune des pratiques dues aux effets des technologies, nous constatons assez vite que l'hétérogénéité des pratiques numériques est la règle (Gallez & Lobet-Maris, 2011). Il s'agit alors dans cette hétérogénéité de mettre en valeur les configurations d'actions qui nous permettent de repérer des structurations sous-jacentes de l'activité.

Bernoff & Li (2008) proposent une échelle de classification de 20 pratiques numériques les plus communes et les plus fréquentes. Ces pratiques recueillies nous permettent de classer les usages entre les 6 niveaux de pratiques numériques définissant les acteurs : non-actifs, spectateurs, collecteurs, communicants, joueurs et créateurs. Cette typologie permet de repérer des logiques d'usages qui correspondent à des orientations des actions numériques. Il s'agit alors de repérer les effets de trois grandes logiques d'actions au sein des usages : le rôle de la navigation / réception, le rôle de la communication et le rôle de l'action au sein des pratiques mises en œuvre par les adultes ou les jeunes.

La réception passive ou active se trouve représentée par trois types d'actions : les non-actifs utilisant peu le Net et ayant strictement des usages utilitaires, les spectateurs ayant un usage passif de réception des images, des informations et des vidéos, les collecteurs ayant un usage actif de la réception et rediffusant, valorisant et commentant des données reçues.

La communication interpersonnelle et homme / machine se trouve représentée par un type d'action : les communicants usant de façon privilégiée le Net pour des mises en relation entre humains et fréquentant de façon régulière les réseaux, les forums et blogs.

L'action autotélique ou hétérotélique est portée par deux types d'actions : les créateurs qui constituent des nouvelles ressources, les produisent, les repèrent et les valorisent et qui servent de point d'ancrage, de valorisation des ressources nouvelles et les joueurs ayant un comportement fortement actif mais n'ayant d'autre but que le jeu en lui-même, même s'il est sérieux.

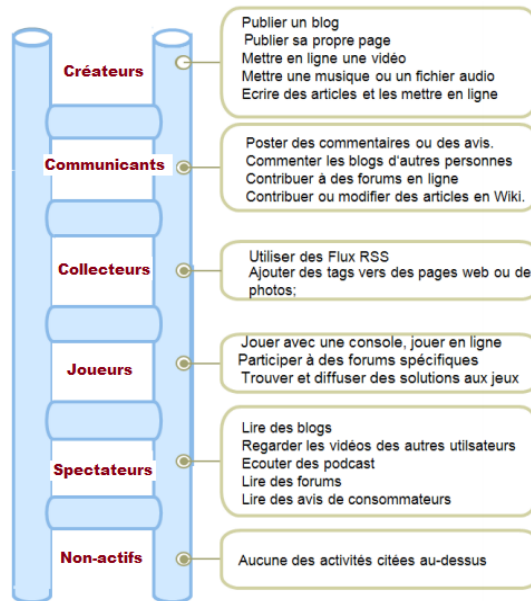


Figure 1. Typologie des usages numériques de Bernoff & Li

En 2008, Mizuko, Horst, Bittanti et al. proposent une classification des pratiques en trois axes qui font écho aux propositions de Bernoff & Li (2008). Leur classification des actions est faite suivant trois vecteurs : "Messing out" (surfer, se frotter à l'extérieur), chercher de l'information, bricoler ou naviguer au hasard ; "Hanging out" (passer du bon temps ensemble), en utilisant des outils pour communiquer avec ses amis; "Geeking out" (bidouiller) ou se plonger en profondeur dans un domaine d'intérêt ou des connaissances spécialisées. Les usages semblent alors guidés par des logiques d'information, de communication et d'action qui agissent aussi bien sur des seniors, des parents ou des jeunes. En cela, le cercle familial est traversé par ces logiques numériques humaines.

En 2010, TNS Sofres propose de décrire les vies numériques des individus à partir d'une typologie construite sur la base d'une enquête portant sur 40 pays et interrogeant près de 45 000 personnes. Les experts proposent une répartition de l'ensemble des usages autour d'un concept de vie numérique dans lequel on retrouve les éléments déterminants des classifications précédentes mais dans lequel ils identifient également une nouvelle catégorie d'acteurs qu'ils nomment les « knowledge-seekers » (demandeurs de connaissances). Ces derniers utilisent le Net pour rechercher des informations culturelles ou sociales dans un but d'apprentissage. Nos recherches précédentes (Alava 2012, 2013) ont permis de repérer et de confirmer cette typologie complémentaire (les cyber-apprenants) qui correspond chez les jeunes et les adultes à des pratiques d'apprentissage autodirigées ou dirigées dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité.

Une comparaison des temps d'usages et des répartitions des populations parents et jeunes au cours de notre recherche nous permet d'identifier des éléments d'homogénéité et de divergence qu'il sera utile d'analyser. En effet, si les jeunes ont un fort usage des outils numériques dans la semaine et le week-end, on trouve par exemple chez les parents un usage presque aussi régulier du Net (le temps moyen de la population étant dans la semaine de 1h10 et le week-end de 1h50).



Figure 2. Répartition temporelle des usages parents / jeunes

Quand nous repérons à présent la répartition par usages, nous retrouvons une correspondance entre les usages numériques des jeunes et des parents. Nous constatons aussi une correspondance des types d'usages. Si seulement 2% des jeunes sont inactifs contre 26% des parents, nous constatons également que :

- Les pratiques de jeu sont réparties entre les deux populations même si seulement 18% (surtout des hommes) des parents déclarent jouer régulièrement.
- Les pratiques de réception (spectateur / collecteur) sont fortement dominantes dans les deux populations.
- Les usages des outils numériques pour la communication sont forts pour les deux populations (51% chez les jeunes, 36% chez les parents).
- Il existe des pratiques cyber-apprenantes chez les parents mais à un niveau plus bas (6% des parents contre 22% des jeunes)

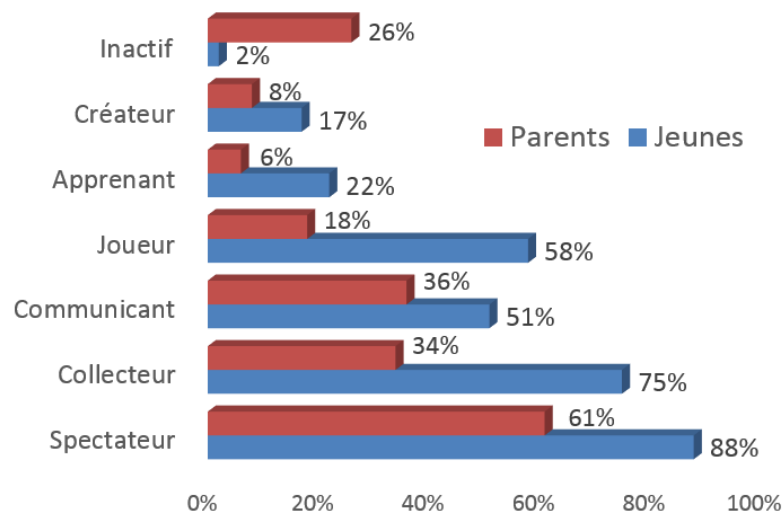


Figure 3. Répartition des usages parents / jeunes selon les types de pratiques

Les usages numériques concernent bien l'ensemble de la population et les parents sont bien des « digital immigrants » même si, pour certains d'entre eux, ils sont aujourd'hui considérés comme des « digital natives ».

2. Méthode de recueil des données et traitement

Nous avons, dans le présent article, travaillé sur deux populations complémentaires nous permettant d'aborder les usages numériques des adolescents. Ces travaux font suite à ceux conduits dans le cadre du projet EuKids Online (Blaya & Alava, 2012). La recherche s'est étendue de 2012 à 2013 sur 2 collèges et 2 lycées de région Midi-Pyrénées. La population comprenait 645 jeunes de collèges et de lycées et 124 parents. Le recueil des données a été effectué par des étudiants à l'aide de deux questionnaires en ligne. Le traitement statistique a été réalisé avec l'aide du logiciel SPSS.

Notre but était de décrire les modes de médiation parentale des usages numériques des jeunes en nous centrant sur deux aspects spécifiques et fortement corrélés avec les performances scolaires :

- Les types de pratiques numériques non-formelles des jeunes (Alava, 2013) pour lesquels nous avons démontré le rôle positif de deux pratiques numériques (créateurs et apprenants). Nous avons souhaité travailler cette notion de pratiques non formelles de recherche et de demande de savoirs « knowledge seekers » (Digital Life, 2010) en décrivant les types de pratiques de médiation parentale de ces usages.
- Les effets des phénomènes de cyberviolence sur les jeunes (Blaya & Alava, 2012) en complétant les travaux antérieurs et en mettant en relation ces phénomènes vécus par les jeunes adolescents avec ceux vécus par les parents eux-mêmes.

Pour conduire cette approche, nous mobilisons plusieurs échelles de mesure des usages, des pratiques et des phénomènes de cyberviolence :

- L'échelle de mesure des pratiques cyberviolentes. Cette échelle a été développée par Livingstone & Haddon (2009) dans le cadre du projet EU kids Online et nous a servi de base en 2012.

- L'échelle de mesure des usages numériques de Bernoff & Li (2008) que nous avons modifiée pour intégrer les pratiques d'apprenants. Pour cette recherche, nous avons mesuré chacune des pratiques sur une échelle de Likert de 6 niveaux afin de mesurer l'intensité de la pratique. Ensuite, nous avons regroupé chaque pratique dans une typologie préconstruite.
- L'échelle des pratiques de cyber apprentissage a été construite par nos soins. Elle comprend 8 items, une échelle de mesure de Likert ayant 6 niveaux. Nous calculons ensuite suivant les réponses un indice de cyber apprentissage que nous croisons avec les autres variables.
 - Chercher des informations pour mon travail scolaire.
 - Echanger avec des copains de la classe sur les cours ou les devoirs.
 - Lire ou écrire des messages littéraires (fanfics, script séries, romans numériques).
 - Travailler avec des copains de classe en ligne (Skype, Facebook, Gmail) pour préparer un devoir.
 - Dialoguer en ligne à propos du travail scolaire.
 - Chercher des informations culturelles ou sportives.
- L'échelle de mesure des modalités de médiation éducative et d'accompagnement de la scolarité construite par nous-mêmes au cours d'une recherche antérieure (Alava, 2015). Cette échelle porte sur les modalités d'accompagnement parental à la scolarité. Elle comprend trois axes d'orientation de l'action (mise au travail) :

Axe 1 : Mise au travail

1. Vous vous asseyez à côté de lui ?
2. Vous regardez le travail qu'il a à faire ?
3. Vous lisez les cahiers ?
4. Vous le faites réciter ?
5. Vous faites les devoirs avec lui ?
6. Vous cherchez des solutions avec lui aux problèmes ?
7. Vous préparez les évaluations ?

Axe 2 : Accompagnement

1. Vous demandez à votre enfant de se mettre au travail ?
2. Vous le surveillez pour qu'il ne se dissipe pas ?
3. Vous le grondez pour qu'il travaille ?

Axe 3 : Coaching

1. Vous discutez avec lui de l'ambiance dans la classe ?
2. Vous l'encouragez et le soutenez ?
3. Vous lui dites en quoi c'est important de suivre en classe ?
4. Vous lui parlez de votre expérience d'élève ?

3. Les modalités de médiation parentale aux usages numériques cyberviolents

Cette place des outils numériques dans la famille du point de vue des deux acteurs est aussi notable si l'on considère à présent les usages cyberviolents. En effet, nous aurions tendance à considérer que le danger de la cyber violence ou de la cybercriminalité n'est un danger que pour la population juvénile. Nous définissons la cyber violence comme une pratique négative agressive visant à attaquer ou harceler le jeune et qui est considérée par la victime ou l'agresseur comme violente (Blaya, 2011). Nous définirons au sens large une expérience négative du Net. Ainsi, pour parler des phénomènes cyberviolents pour des adultes, on a utilisé souvent le terme de cybercriminalité. La convention sur la cybercriminalité du Conseil de l'Europe utilise le terme "cybercriminalité" pour faire référence aux délits ou fraudes portant atteinte aux données ou à la personne (Krone, 2005). Plus généralement Zeviar-Geese (1998) propose une définition beaucoup plus vaste et qui comprend des activités telles que la fraude en ligne, l'accès non autorisé, la pédopornographie, et le harcèlement au moyen d'un ordinateur ou d'un outil numérique.

Quand on aborde la question des interrelations entre des usages sociotechniques numériques et la famille, on est d'abord obligé de constater que cette question interroge l'ensemble des acteurs. Ceci peut paraître une évidence tant nous comprenons que les mondes numériques ont envahi l'ensemble de la société et que personne n'est exempt de ces influences. Pourtant, quand on regarde la littérature sur le sujet, tout se passe comme si la question du numérique concernait exclusivement le jeune et que les parents se situaient sur un Aventin avec une maîtrise des concepts, des processus, et des pratiques évidentes.

Quand nous abordons dans la littérature les relations familiales dans le cadre des usages numériques, nous constatons d'abord que les usages semblent en premier lieu formatés par les usages familiaux (Quéré &

Smoreda, 2000 ; Lelong & Thomas, 2001). Les outils numériques viennent donc s'insérer dans les modes de relations interpersonnelles et collectives qui structurent la famille. L'ordinateur et le téléphone mobile seraient donc des révélateurs des modes de relation et des rapports qu'entretient chaque individu avec le groupe.

A la question « Savez-vous ce que fait votre enfant sur Internet ? » posée aux parents au cours de notre enquête, 74 % des parents nous répondent oui.

A la question « Contrôlez-vous ce que fait votre enfant sur Internet ? », ils sont toujours 63% à répondre oui.

Mais si nous posons les mêmes questions aux jeunes de 11 à 18 ans dans notre enquête, ils sont 58%, et non pas 74% à déclarer que les parents sont au courant. Seuls 35% contre 63% considèrent de la même façon que les parents contrôlent ce qu'ils font sur Internet.

Cette différence est notable et, nous le vérifierons plus tard, corrélés statistiquement avec le niveau d'études des parents et la CSP. Les parents sont donc dans une relation de contrôle parental paradoxale qui ne fait pas écho au niveau de connaissance du Net que leur attribuent les jeunes. En effet, ils sont seulement 19% à considérer que leurs parents sont très ou plutôt compétents pour les aider dans leurs usages numériques (Sondage Opinion-Way pour les Rencontres Capitales, le Figaro Etudiant et France TV Education, 2013). A cette même question, ils considèrent à 49% que les enseignants sont compétents.

	%
CSP+	72
CSP-	61
Diplôme + père	69
Diplôme - père	60
Joueur	53
Communicant	58
Créateur	62
Spectateur	81
Collecteur	65
Apprendre	61
Cyberviolence	45
Cyber-apprentissage	78
Temps long semaine	49
Temps long week-end	46
Collège	75
Lycée	60
Moyenne	63

Tableau 1. Pourcentage des parents qui contrôlent ce que font les jeunes sur Internet

Ces résultats montrent que les jeunes qui passent un temps long sur Internet et qui sont les plus âgés ont de la part des parents un contrôle le plus bas des usages numériques. Cette population est issue de familles ayant une CSP et un niveau d'études faible. Nous constatons aussi que le niveau de contrôle évolue fortement suivant le type d'usage. Les pratiques de réception (spectateur – collecteur) sont les plus contrôlées. Par contre, les pratiques de communication et de jeu sont les moins contrôlées.

Pourtant, ces pratiques sont le plus souvent mises en avant dans les cas de cyberviolence ou d'expérience négative chez les jeunes. Ce paradoxe est renforcé car, si nous croisons deux pratiques très contrastées (avoir eu une expérience de cyberviolence et avoir des pratiques de cyber-apprentissage), nous constatons là aussi que ce sont les pratiques les plus dangereuses qui restent peu contrôlés.

Pour approfondir cette analyse, nous avons voulu connaître les modalités pratiques de l'encadrement parental de ces usages. En effet, en 2004, Olivier Martin dans une analyse sur les sociabilités numériques se propose de croiser le type d'usages numériques des jeunes et le type de contrôle exercé par les parents. Il propose une typologie en quatre niveaux :

- a) Les « *casaniers* » qui utilisent préférentiellement l'ordinateur pour des recherches d'informations et peu pour leurs potentialités communicationnelles. Ils n'ont que peu de contrôle parental direct et partagent assez facilement leurs expériences.
- b) Les « *contrôlés* » qui utilisent peu l'ordinateur et peu les fonctions communicationnelles. Ils sont contrôlés par les parents et développent des pratiques publiques de navigation.

- c) Les « *indépendants* » qui utilisent beaucoup les outils numériques et sont très polyvalents. Ils sont peu surveillés et agissent la plupart du temps de façon assez libre avec des échanges avec les parents à postériori.
- d) Les jeunes en « *liberté surveillée* » qui utilisent l'ordinateur de façon régulière pour beaucoup de tâches et dont les parents offrent une surveillance souple et des forts échanges personnels avec eux sur leurs usages numériques.

De cette typologie et des travaux conduits (Blaya & Alava, 2012), nous avons déduit trois styles de médiation parentale (pas ou peu de contrôle, contrôle souple et partage d'opinion, contrôle coercitif)

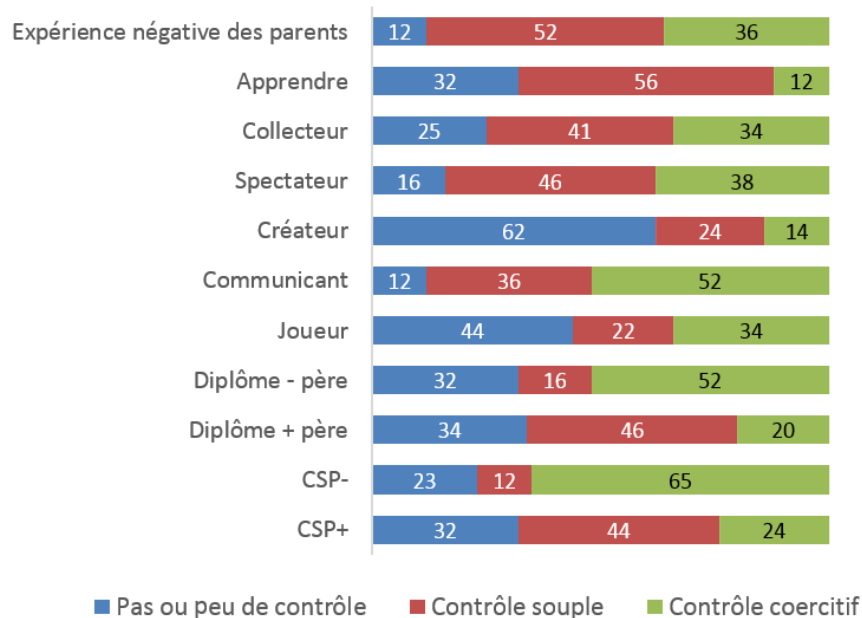


Figure 4. Répartition des modalités du contrôle parental

La relation parents / jeunes à propos des usages numériques du jeune est donc une relation de médiation et de communication structurée socialement. Plus la CSP est basse et le niveau de diplôme bas, plus le style de médiation est, soit coercitif, soit inexistant. Par contre, l'expérience de cyberviolence vécue par l'un des parents renvoie à une pratique de médiation plus souple centrée sur la communication.

4. Cyber-apprentissage et médiation parentale

Les jeunes développent des pratiques numériques associées à l'apprentissage. Ces pratiques que nous nommons « cyber apprentissage » sont des pratiques autonomes de recherche d'informations, d'action concrètes dans le cadre d'un devoir ou d'un projet et de communication pour préparer ou dialoguer sur un thème d'étude. Notre recherche antérieure (Alava, 2014) a montré combien certains usages numériques sont corrélés avec la performance scolaire et l'atteinte de certaines compétences du socle commun. Nous avons, lors de notre enquête, souhaité recueillir les pratiques effectives de cyber apprentissage pour vérifier ces liaisons mais aussi pour mettre en relation ces pratiques avec les modes de médiation parentales.

Les jeunes interrogés développent des pratiques de recherche d'information et de construction de savoirs. 20,2 % des jeunes utilisent souvent ou très souvent l'ordinateur pour faire leurs devoirs. Ils utilisent préférentiellement l'ordinateur pour faire des recherches en lien avec leurs devoirs. Mais ils développent aussi des pratiques collaboratives d'apprentissage. 60,7 % des jeunes utilisent l'ordinateur pour préparer des exposés et 46,4 % pour échanger avec des camarades. Les lycéens et collégiens interrogés sont 37,9 % à travailler sur Internet ensemble sur des devoirs et 52,2% à interroger en ligne les copains pour vérifier un résultat. Ils développent aussi des mésusages car 35,7 % des jeunes cherchent directement des solutions ou des corrigés et 30,9 % pour copier directement.

Si nous regardons à présent les corrélations entre ces usages d'auto-apprentissage numériques (transformés sur chaque individu en indice de cyber apprentissage) et les performances scolaires, nous constatons que, plus l'indice de cyber apprentissage est élevé pour individu (> 8/10), plus la note au dernier trimestre de cet élève est supérieure à 12 (p-values < 0,0001).

L'odds ratio ou « rapport de chance » est une mesure statistique qui exprime le degré de dépendance entre des variables qualitatives. Il est utilisé en régression logistique et permet de mesurer l'effet d'un facteur, ici l'obtention d'une note supérieure ou inférieure à 12, en relation avec l'apparition d'une pratique déterminée, ici les usages de cyber apprentissage mesurés par l'indice de cyber apprentissage positif.

Si nous prolongeons l'analyse et cherchons à mesurer le « rapport de chance » (odds ratio) pour un individu de passer d'une note générale inférieure à 12 à une note supérieure à 12, nous trouvons un odds ratio de 1,12 si l'indice de cyber apprentissage est supérieur à 6/10 et un odds ratio de 2,34 si l'indice est supérieur à 8/10.

L'utilisation régulière de l'ordinateur pour cyber apprendre est donc un prédicteur très fort d'une bonne performance scolaire avec un effet spécifique (odds ratio de 1,834) si le jeune a une forte fréquence de travail collaboratif en ligne et de communication avec d'autres pairs sur un sujet scolaire. A l'inverse, le rapport de chance d'avoir une note supérieure à 12 si on a fréquemment des mésusages (recherche simple de solution et copiage direct) est de 0,745, donc négative (plus il a des pratiques de mésusage, moins le jeune a une chance de réussir à avoir une note supérieure à 12).

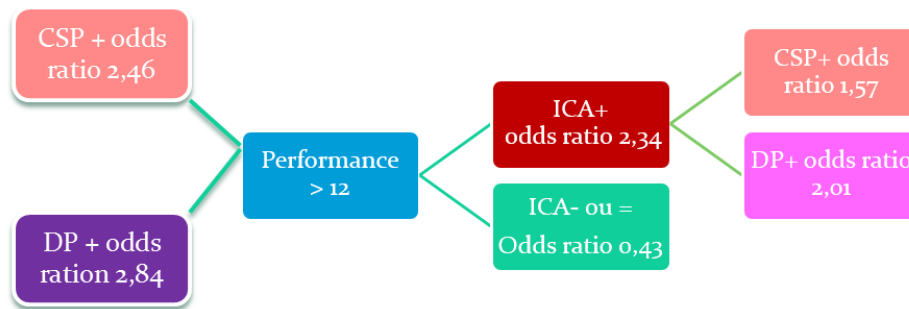


Figure 5. Répartition des odds ratio dans des variables actives entre la performance scolaire et l'indice de cyber apprentissage

Dans le schéma ci-dessus, nous constatons que les usages numériques des jeunes à la maison sont fortement corrélés avec la performance scolaire des jeunes. Il existe donc statistiquement 2,34% de chance d'avoir une note finale au-dessus de 12 si on a développé des pratiques de cyber apprentissage très régulièrement (ICA+). A l'inverse, si le jeune ne développe que des pratiques de cyber apprentissage faible ou moyenne, il a un rapport de chance 6 fois moins important (0,43 par rapport à 2,34).

Nous avons voulu observer l'effet du milieu familial sur le développement de ces pratiques en prenant en compte la CSP du père (CSP-, CSP=, CSP+) et le diplôme du père (DP-, DP=, DP+). Nous constatons que ces pratiques familiales de cyber apprentissage sont socialement structurées mais que les pratiques de cyber apprentissage réduisent l'influence de la CSP et de diplôme sur les pratiques (CSP odds ratio de 1,57 contre 2,46) (DP odds ratio de 2,01 contre 2,34)

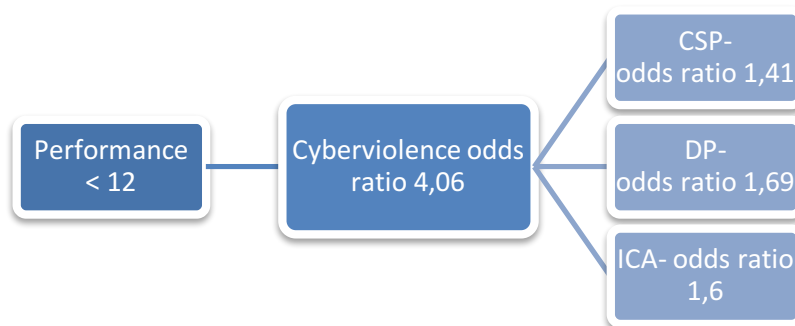


Figure 6. Répartition des odds ratio dans des variables actives entre la performance scolaire et l'indice de cyberviolence.

La même analyse est effectuée dans le schéma ci-dessus pour les influences des actes cyberviolents. Nous constatons au contraire que le fait d'avoir subi des actes cyberviolents a une influence négative sur la performance (odds ratio 4,06). Il existe 4 fois plus de chance d'avoir une note globale inférieure à 12 si le jeune a subi des attaques cyberviolentes. Si nous observons l'influence du milieu familial, nous constatons aussi que les actes de cyberviolence ont des liens négatifs avec les CSP (1,41) et le diplôme des parents (DP- 1,69). Notons que les actes cyberviolents sont en lien avec des pratiques de cyber apprentissage peu fréquentes (odds ratio 1,6).

Notre recherche prolonge ce travail de mise à jour de l'influence des pratiques autonomes d'apprentissage numériques pour mesurer l'influence du mode de médiation à la scolarité des parents. Nous avons donc interrogé les parents pour identifier les modes d'accompagnement (échelle à trois modalités). Les résultats ci-dessous montrent clairement la relation entre ces pratiques autonomes d'apprentissage et les modalités d'accompagnement scolaire.

	Mise au travail	Accompagnement	Coaching
Indice de cyber apprentissage négatif	45**	32	23
Indice de cyber apprentissage moyen	37	32*	31
Indice de cyber apprentissage positif	18	35*	46**

Les valeurs affichées en gras avec une étoile (*) sont significatives au seuil $\alpha=0,05$, celles avec deux étoiles (**) le sont au seuil $\alpha=0,01$

Tableau 2. Tris croisés entre les modalités d'accompagnement à la scolarité et le niveau de l'indice de cyber apprentissage du jeune

La relation parents / jeunes en ce qui concerne le suivi de la scolarité et la relation aux études interagit fortement sur l'existence de pratiques autonomes de cyber apprentissage. Les parents actifs dans la relation scolaire (coaching ou accompagnateur) favorisent chez les jeunes l'utilisation de l'outil numérique pour auto-apprendre ou du moins pour intégrer ces usages pédagogiques dans les activités de loisirs. Les parents favorisant une relation plus passive à la scolarité et la mise au travail n'interviennent que peu sur la mise en place d'un usage numérique d'auto apprentissage.

Comme nous savions que les usages de cyber apprentissage étaient corrélés avec la CSP des parents et le dernier diplôme, on ne sera pas étonné de constater que les typologies de médiation scolaire des parents le sont aussi. Il y a donc, soit dans le cas des expériences cyberviolentes, soit dans celles des usages de cyber apprentissage, une relation entre la structure sociale des parents et les pratiques réalisées par les jeunes et les parents dans le cadre des usages numériques.

5. Conclusion : Les usages numériques au cœur de la famille et la permanence d'une fracture numérique

Notre recherche, visant à mettre en valeur les relations parents / jeunes dans le cadre de l'émergence et du développement des usages numériques, a montré combien les pratiques numériques des jeunes sont prises dans une double dialectique de construction des usages. Les jeunes structurent des usages numériques dans un univers familial qui est, lui aussi, en évolution par rapport à ces mêmes usages. Les parents comme les jeunes sont questionnés par la reconfiguration des relations familiales et par l'introduction au sein de la famille d'expériences numériques. L'intime, le collectif, l'utile, le dangereux, le loisir, le scolaire sont les champs de cette reconfiguration.

Dans cette évolution, nous identifions deux axes d'explication qui traversent les deux focales de notre recherche : les expériences cyberviolentes et les usages de cyber apprentissage. Le premier axe d'analyse est l'influence des pratiques personnelles des parents sur leurs modes de médiation aux usages numériques. Les parents comme les jeunes développent des univers numériques construits autour de leurs usages et des relations qu'ils structurent sur ces usages (typologies numériques et expériences personnelles de cyberviolence). Ces pratiques parentales sont des éléments fortement corrélés avec les modalités de relation parents / jeunes. Le deuxième axe d'explication est la composante sociale des familles et la permanence d'une structuration sociale familiale. L'origine des parents (CSP et diplôme) vient agir nettement sur le mode de contrôle parental des usages numériques et sur le mode de médiation des usages d'auto-apprentissage. Plus l'origine des parents est favorisée et en concordance avec les attendus scolaires, plus les usages normés (contrôle des usages et accompagnement et coaching des pratiques d'auto-apprentissage) sont marqués.

Averlot & Hamelin (2011) nous alertaient sur la permanence dans les mondes numériques de trois fossés sociaux (fossé générationnel, fossé social, fossé culturel). Malgré les discours cyberfiles, les usages numériques au sein des familles restent encore aujourd'hui enserrés dans ces trois fossés. Ce constat d'une permanence d'une fracture sociale numérique est dénoncé aussi par Lelong (2003) et Vodoz (2010) qui montrent en quoi ces deux

fractures ne se recouvrent pas totalement mais convergent pour réduire les modalités et la capacité à agir des familles défavorisées.

Notre recherche confirme ces analyses. En nous appuyant sur deux pratiques spécifiques (l'accompagnement dans la prévention des usages cyberviolents et l'accompagnement scolaire dans le cadre du développement des cyberapprentissage), nous montrons que les trois fossés dénoncés par Averlot et Hamelin (2011) existent au sein des familles :

- un fossé générationnel : les parents développent des pratiques numériques personnelles mais n'ont que peu de connaissance des usages des jeunes. La famille devient de ce point de vue fragmentée et les relations familiales et éducatives sont fortement différenciées par les deux autres fossés.

- un fossé social : l'origine sociale des parents n'intervient pas seulement sur l'aspect matériel d'achat d'ordinateurs mais également dans la définition du mode de contrôle parental et du mode de médiation scolaire des usages numériques.

- un fossé culturel : le niveau d'études des parents est un élément actif dans la reproduction sociale des habitus scolaires. Nous avons vu que cette variable intervient fortement dans la valorisation de certains usages numériques compatibles et efficaces sur le champ scolaire. Ces usages sont d'autant plus valorisés que les parents interviennent dans l'activité numérique de l'enfant de façon souple et éducative.

La famille est aujourd'hui l'espace privilégié de déploiement des usages numériques personnels. Elle est aussi l'un des espaces actifs dans l'accompagnement du jeune à sa scolarité. La famille doit être un des lieux privilégiés de lutte pour la réduction de la fracture numérique qui persiste et qui est structurée sur trois fossés que nous devons pouvoir réduire.

Références bibliographiques

- Alava, S. (2013). Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises. *Formation et profession*, 21(2), 34-51.
- Alava, S. (2015). Représentations et pratiques de l'aide aux devoirs au cœur d'une alliance éducative entre parents et enseignants. *Education et Formation*.
- Averlot, D. & Hamelin, J. (2011). Le fossé numérique en France : Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique. Le rapport "Le fossé numérique en France" Conseil d'analyse stratégique, Avril 2011.
- Beaudouin, V. & Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur internet (forums, pages personnelles, courrier électronique). *Réseaux*, n 97, 121.
- Bergé, M. & Garcia, V. (2009). Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises. Rapport final Direction de la santé publique de Montréal. Université de Laval.
- Bernoff, J. & Li, C. (2008). Harnessing the power of the oh-so-social web. *MIT Sloan Management Review*, 49 (3) 35-42.
- Blaya, C. & Alava, S. (2012). Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France. Résultats de l'enquête EU Kids Online menée auprès des 9-16 ans et de leurs parents en France. London : LSE London School of Economics and Political Sciences.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 53, 1er trimestre 2011
- Li, C. (2008). "The Social Media Groundswell". *businessweek.com* (Podcast). Bloomberg Businessweek. Event occurs at 18:44:22 EDT. Retrieved March 28, 2012.
- Gallez, S. & Lobet-Marais, C. (2011). Les jeunes sur Internet : Se construire un autre chez-soi, *Communication [En ligne]*, Vol. 28/2 | 2011, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 07 novembre 2014. URL : <http://communication.revues.org/1836>.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, vol.18, N° 100, p.487-521.
- Krone, T. (2005). *High Tech Crime Brief*. Australian Institute of Criminology. Australie : Canberra.
- Laflamme, S. & Lafortune, S. (2006). Utilisation d'Internet et relations sociales, *Communication*, Vol. 24/2, 2006, 97-128.
- Lelong, B. (2003). Quel " fossé numérique " ? Clivages sociaux et appropriation des nouvelles technologies (pp. 112-116). In Maigret É. (dir.) *Communication et médias*. Paris : La Documentation française.
- Lelong, B. & Thomas, F. (2000). Familles en voie de connexion, *La Recherche*, 328, 80.

- Lelong, B. & Thomas, F. (2001) Usages domestiques d'internet, familles et sociabilités : une lecture de la bibliographie. In E. Guichard (ed.), *Comprendre les usages d'internet*. Paris : Presses de l'E.N.S.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). EU Kids Online: final report 2009. EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/24372/>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011) EU Kids Online II final report. <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>
- Merckle, P. & Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Reset : recherches en sciences sociales sur l'Internet*, N°1, <http://www.journal-reset.org/index.php/RESET/article/view/3>
- Merzeau, L. (2010). La présence plutôt que l'identité. *Documentaliste – Sciences de l'Information*, n° 47, 2010, 32-33.
- Mizuko, I. Horst, A. H. & Bittanti, M. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, November 2008.
- Norton, Symantec. (2011). Rapport de Norton sur la Cybercriminalité. <http://fr.norton.com/cybercrimereport/promo>
- OpinionWay, Dashlane. (2014). Le partage de la vie numérique au sein du foyer : sondage. http://www.opinionway.com/pdf/sondage_opinionway_pour_dashlane_-_le_partage_de_la_vie_numerique_au_sein_du_foyer_-_septembre_2014.pdf
- Paquelin, D. (2002). Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée. *Alsic*, Vol.5, n°1, p. 3-32. <http://alsic.revues.org/1917>
- Pharabo, A. S. (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale : Un regard ethnographique sur les objets multimédias et leurs usages dans quelques foyers franciliens. *Réseaux* n° 123.
- Prates, F. Gaudreau, F. & Dupont, B. (2013). La cybercriminalité : état des lieux et perspectives d'avenir (pp. 415-442). Institut Canadien d'Études Juridiques Supérieures. Cowansville : Éditions Yvon Blais.
- Prensky, M. (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants ». MCB University Press, vol. 9, no 5, 2001. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quéré, L. & Smoreda, Z. (eds) (2000). Le sexe du téléphone. *Réseaux*, n°103.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Laugnac : Million.
- Stora, M. (2012). Comment la révolution numérique bouleverse la famille ; interview. *Marianne*, 4 décembre 2012.
- TNS. (2010). Enquête TNS Global 2010 « enquête internationale The digital lifestyles »: <http://2010.tnsdigitallife.com/>
- Vidal, G. (2012). *La sociologie des usages, continuités et transformations*. Paris : Lavoisier, Hermes Science publications.
- Vodoz, L. (2010). Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques, mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 11 novembre 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/3333>
- Zeviar-Geese, G. (1997-98). The State of the Law on Cyberjurisdiction and Cybercrime on the Internet. *California Pacific School of Law. Gonzaga Journal of International Law*. Volume 1. 1997-1998.

Alphabétisation numérique, résilience et cohésion familiale

Une recherche conduite auprès d'adolescents en situation de vulnérabilité

Eduard Vaquero, M. Àngels Balsells, F. Xavier Carrera

Université de Lleida
Faculté d'éducation, psychologie et travail social
Département de pédagogie et de psychologie
4 Av Estudi General
25001 Lleida (Espagne)
eduardvt@pip.udl.cat
balsells@pip.udl.cat
carrera@pip.udl.cat

RÉSUMÉ. Cette étude porte sur l'emploi de la technologie par les adolescents pour faire face à des situations d'adversité, alors que les contextes sociaux sont de plus en plus avancés technologiquement. Dans cet article, nous présentons une partie des résultats : d'une part, nous analysons la relation entre la compétence digitale et la capacité à surmonter les difficultés chez l'adolescent. D'autre part, nous abordons la manière dont l'usage des Technologies Numériques de l'Information et de la Communication (TNIC) peut être un élément positif qui favorise la résilience entre les adolescents en situation de vulnérabilité, leurs familles et les professionnels concernés. Dans cette étude, nous avons constaté que la famille devient un noyau essentiel pour l'alphabétisation numérique et le dépassement de difficultés. Du point de vue de la résilience, nous observons l'accès à des habiletés digitales dans l'environnement familial.

MOTS-CLÉS : compétence digitale, résilience, alphabétisation numérique, adolescence, vulnérabilité, cohésion familiale.

1. Introduction

Au cours des dernières années, la technologie a imprégné toute la société d'une manière quasi générale (Francis, 2011). La convergence des Technologies Numériques de l'Information et de la Communication (TNIC) dans le domaine social, l'école et la famille a changé les relations spatiales, la dynamique relationnelle et les interactions des enfants et des adolescents.

L'utilisation des TNIC dans ces domaines signifie que les jeunes sont confrontés à de nouveaux risques et difficultés, qui peuvent mener à des situations difficiles. Selon Castells, Tubella, Sancho, Díaz & Wellman (2003), les jeunes n'utilisent pas tous les TNIC de la même manière. Des facteurs tels que l'âge ou le sexe (Hargittai & Shafer, 2006; Lahtinen, 2012), le statut socio-économique de la famille d'éducation et certaines caractéristiques psychologiques ou émotionnelles (Amorós, Buxarrais, & Casas, 2002; Anderson-Butcher et al., 2010) influencent à la fois l'utilisation de la technologie et le niveau d'auto-évaluation de la compétence digitale de la part des adolescents.

En outre, dans certains contextes et situations, on demande aux adolescents des compétences qui impliquent un certain niveau d'aptitude dans l'utilisation des TNIC pour fonctionner socialement. Dans ces circonstances, les jeunes peuvent éprouver des sentiments de rejet, de technostress, de frustration, être en situation d'intoxication, d'anxiété et d'insatisfaction (Gross, Juvonen, & Gable, 2002; Holloway & Valentine, 2002; Lahtinen, 2012). Ils peuvent aussi être confrontés au harcèlement, développer des comportements à risque à l'égard d'autres jeunes, ce qui peut les conduire à se détourner de leurs responsabilités.

Toutefois, considérer que la technologie en général et les TNIC en particulier ne présentent que des éléments de risque et d'adversité signifie nier le potentiel que ces outils peuvent avoir sur l'amélioration de la qualité de vie des enfants et des adolescents, en particulier pour ceux qui courent le risque d'exclusion sociale. A l'heure actuelle, l'utilisation des technologies par les adolescents implique également l'émergence de nouvelles opportunités et de ressources en vue de résoudre les difficultés et les problèmes que beaucoup d'entre eux ont, et que de nombreuses familles expérimentent lors de l'éducation de leurs enfants dans un environnement socio-technologique avancé. Par exemple, l'utilisation des téléphones mobiles et d'Internet a changé la façon dont les adolescents et les parents communiquent les uns avec les autres, ce qui rend plus fréquents les cas de communication à distance. L'étude vise à savoir si les TNIC peuvent être abordées comme des éléments de risque qui augmentent la vulnérabilité ou peuvent être considérées comme des éléments positifs, encourageants et promouvant les processus de résilience.

2. L'usage résilient de médias digitaux

L'approche de la résilience offre un cadre théorique et conceptuel pertinent pour analyser et interpréter la réalité socio-technologique actuelle en allant au-delà des facteurs de risque éventuels que certains usages des TNIC peuvent présenter.

La littérature scientifique soutient, en général, que la résilience se définit principalement par un processus dynamique, qui permet de faire face aux situations de risque et à l'adversité, de les surmonter et de se ressaisir en s'appuyant sur ses propres points forts et sur l'environnement. Pourtant la résilience se manifeste dans un contexte où les gens se socialisent (Luthar & Cicchetti, 2000 ; Masten, 2001), ce qui fait qu'on ne la considère pas comme un attribut strictement personnel, vu que son développement met en jeu des contraintes sociales et culturelles (Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2003). Dans le développement des compétences résilientes, un champ de forces s'établit où figurent des facteurs à risque et des facteurs de protection (sociaux, familiales, individuels...) qui interagissent et déterminent le cadre unique d'une personne à l'égard d'une situation d'adversité dans un environnement social donné (Luthar, 2010).

Dans ce sens, si la résilience est une capacité qui se révèle par l'interaction avec l'environnement social, il est pertinent d'examiner quelles sont, dans un milieu social technologiquement avancé, les situations de risque et d'adversité face auxquelles les individus sont à même de développer des réponses résilientes en utilisant les TNIC comme mécanisme de protection permettant de les surmonter (Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014).

Par exemple, une étude qualitative basée sur des entretiens avec 45 personnes qui ont survécu à la guerre en Irak (Mark, Al-ani & Semaan, 2009) a montré qu'elles ont utilisé la technologie, Internet et les réseaux, après ce conflit, pour reconstruire leur environnement social (famille élargie, amis, voisins et connaissances) et leurs relations familiales. Cette utilisation des TNIC a permis non seulement à ces personnes de reconfigurer leur réseau de connaissances, mais aussi de leur donner l'opportunité de renforcer et d'élargir leur champ d'action

avec d'autres communautés. En effet, grâce ces interactions, elles ont pu rencontrer d'autres personnes ayant des intérêts communs, ce qui leur a permis de partager des expériences et de surmonter la situation difficile.

Le concept de résilience peut être lié à la technologie si on considère la résilience technologique en tant qu'habileté à répondre aux changements et aux dynamiques technologiques de la société mais aussi comme un moyen permettant de faire face à l'adversité. D'un côté, elle peut être considérée comme la capacité de faire face aux défis et aux inégalités causées par le développement technologique. De l'autre, elle peut apparaître comme la capacité de faire face aux difficultés apparues dans des environnements hostiles, en prenant la technologie comme un moyen pour s'adapter et se ressaisir en vue de retrouver les conditions de vie antérieures.

3. Adolescence, alphabétisation numérique et éducation familiale

Une attention insuffisante est accordée à la façon dont les jeunes utilisent la technologie pour s'adapter, faire face aux adversités et surmonter les situations de risque, en particulier lorsque ces situations se produisent au sein des sociétés technologiquement avancées. Du point de vue de la résilience, l'intérêt de savoir comment les enfants et les adolescents sont capables de surmonter les risques et les difficultés en utilisant de manière adéquate la technologie à leur disposition devient de plus en plus nécessaire dans le contexte socio-technologique actuel (Haenens, Vandoninck & Donoso, 2013 ; Vaquero et al., 2014). Dans ce sens, Condly (2006) souligne également l'importance de trouver de nouvelles façons de surmonter les risques et d'identifier de nouveaux mécanismes de protection, en particulier pour les enfants et les adolescents qui vivent dans des situations de vulnérabilité.

Par exemple, les TNIC et l'Internet créent des espaces pour le rassemblement social et favorisent des relations positives parmi les adolescents. (Mark & Semaan, 2008). Dans une étude où le contenu de plus de 100 blogs adolescents a été analysé (Anderson-Butcher & al., 2010), il a été constaté que 64,4% des adolescents interagissent régulièrement avec un ou plusieurs blogs adolescents, générant des relations sociales informelles de soutien sur Internet. Le contenu spécifique des interactions entre les adolescents s'attachait à trouver des moyens de soutien pour canaliser les sentiments de dépression (30%), de colère (27%), de solitude (21,5%) ou pour partager et trouver des solutions à des problèmes familiaux ou scolaires (11,2%).

L'usage des TNIC est également influencé par les caractéristiques des environnements familiaux et scolaires des adolescents (Aguilar, Leiva & Urbano, 2014 ; Vaquero, Serbati, Milani & Balsells, 2015). Lahtinen (2012) remarque qu'un environnement familial manifestant une attitude ouverte, positive et critique envers la technologie, où les responsabilités digitales déléguées aux enfants sont adaptées à leur âge, où on réalise des activités de loisirs technologiques partagées dans la famille, où on satisfait les besoins d'alphabétisation numérique de ses membres, où les activités virtuelles des adolescents sont surveillées et où on établit des modèles, des habitudes et des règles de bon usage des TNIC, forge un milieu favorable pour le développement optimal de l'alphabétisation numérique et contribue à augmenter le niveau de cohésion familiale et la qualité des relations entre les différents membres de la famille. De même, les espaces universitaires et scolaires digitalisés constituent aussi un environnement d'alphabétisation numérique essentiel pour les enfants et les adolescents (Area, Gros, Marzal & Área, 2008).

Par conséquent, il est de plus en plus nécessaire de connaître a) le niveau d'adoption et de pénétration de la technologie dans la sphère sociale ainsi que dans l'environnement familial et scolaire, 2) le type d'utilisation, c'est-à-dire, comment et dans quels buts les adolescents utilisent les médias digitaux à l'intérieur et à l'extérieur de la famille, 3) le niveau de la culture et des compétences digitales des adolescents et de leurs familles. Cette connaissance devrait contribuer à élaborer des interventions qui, d'une part, empêchent que les inégalités relatives à l'utilisation des TNIC ne provoquent une fracture majeure, aggravant un fossé numérique existant déjà entre certains adolescents, et d'autre part, qui préviennent des excès et dérives possibles, causes de nouveaux problèmes dans l'environnement familial de l'enfant ou de l'adolescent.

4. Méthode

4.1. Finalité et objectif

Le but de cette recherche est exploratoire compte tenu du peu de données qui portent sur l'utilisation de la technologie résiliente, même chez les adolescents à risque social. Nous cherchions à savoir si pour les enfants et les adolescents les TNIC peuvent être des éléments de risque qui augmentent leur vulnérabilité donnant lieu à de nouvelles situations difficiles, ou si, au contraire, pour les enfants et les adolescents à risque elles peuvent être considérées comme des éléments positifs, encourageant et promouvant les processus de résilience.

Dans cet article, quelques-uns des résultats de cette enquête sont présentés, dont le but est d'analyser la relation entre l'auto-évaluation de la compétence digitale et la capacité de résilience des jeunes adolescents risquant l'exclusion sociale dans les centres résidentiels de la province de Lleida (Espagne), en analysant l'influence de facteurs tels que la cohésion familiale.

4.2. Échantillon

L'échantillon est composé de 71 adolescents à risque de 8 centres résidentiels d'action pour l'éducation (CRAE) et d'un centre d'accueil (CA) dans la province de Lleida (Espagne). Il représente 47,5% des adolescents de ces centres dans la province entière. Les situations et les caractéristiques qui concernent ces adolescents sont liées au manque de satisfaction de leurs besoins de base au sein de la famille, soit par négligence, soit par impossibilité ou défaut des obligations parentales. Les adolescents sont envoyés en placement d'urgence temporaire ou vivent dans des centres où l'on dispense des soins résidentiels.

Comme le montre le tableau 1, 49,3% des adolescents sont des garçons et 50,7% sont des filles. L'âge moyen des adolescents de l'échantillon est de 15,41 ans et 71,8% parmi eux sont de nationalité espagnole.

Variable	Catégories	N	%
Genre	Garçons	35	49,3%
	Filles	36	50,7%
Age	[12-14]	25	35,2%
	[15-17]	35	49,3%
	[18-20]	11	15,5%
Nationalité	Espagne	51	71,8%
	Europe	8	11,3%
	Afrique	8	11,3%
	Amérique du Sud	4	5,6%

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon en fonction des variables : genre, âge et nationalité

4.3. Les hypothèses et les variables

L'hypothèse posée est que la résilience serait significativement liée au niveau d'auto-évaluation de la compétence digitale. Puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire, aucune tentative d'hypothèse n'a été formulée pour savoir si cette relation serait positive ou négative.

Les deux variables indépendantes de l'étude sont les suivantes : a) la résilience (R), et b) le niveau d'auto-évaluation de la compétence digitale (NACD) des adolescents à risque de 18 à 20 ans. Les valeurs de ces variables proviennent des réponses des sujets de l'échantillon via deux instruments de mesure.

4.4. Instruments

4.4.1. Resilience scale for Adolescents (READ)

Pour mesurer la résilience on a utilisé l'échelle Resilience Scale for Adolescents (READ) (Soest, Mossige, Stefansen & Hjemdal, 2010) visant les jeunes et les adolescents entre 12 et 20 ans.

La conception originale de l'échelle READ comprend 28 items qui examinent 5 facteurs liés à la résilience : F1) la compétence personnelle, F2) la cohésion familiale, F3) le ressources sociales, F4) le style structuré et enfin F5) la compétence sociale.

4.4.2. Digital Skills Scale for Adolescents (DSS-A)

Pour mesurer la compétence digitale on a utilisé l'instrument d'évaluation des compétences digitales de Carrera, Vaquero & Balsells (2011). La version utilisée de cet instrument, qui comprend 81 items, évalue l'usage que les adolescents âgés de 12 à 18 ans font de la technologie. Ce qui permet d'en déduire leur niveau d'alphabétisation numérique et de compétence digitale.

L'instrument examine quatre dimensions de la compétence digitale : D1) la culture digitale, D2) les dispositifs digitaux, D3) les applications pluri-plateforme, D4) l'information, la communication et les outils du

web. Ces quatre dimensions sont constituées de composants qui analysent les cinq types d'alphabétisations suivantes (Ala-Mutka, 2011) : l'alphabétisation technologique, l'alphabétisation informationnelle, l'alphabétisation médiatique, l'alphabétisation de réseau et l'alphabétisation civique.

4.5. Procédure

Le processus de remise des appareils à l'échantillon a inclus différentes étapes de mise en œuvre :

Dans la première étape, nous avons demandé à l'administration compétente, la *Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia* (DGAIA) de la *Generalitat de Catalunya*, responsable de la protection des adolescents hébergés dans des centres d'hébergement et d'accueil, d'avoir accès à l'échantillon. Ensuite, nous avons téléphoné aux responsables de chaque centre pour fixer une entrevue et convenir d'une date et d'un lieu pour la remise des appareils (téléphones portables, tablettes, téléviseurs, consoles...) au groupe d'adolescents âgés de plus de 12 ans résidant dans chaque centre.

Dans la deuxième étape de la recherche, nous sommes entrés en contact avec les sujets de l'échantillon et nous leur avons remis les outils nécessaires à la collecte des données. Un chercheur s'est rendu dans chaque centre pour remettre les appareils, s'assurant que, dans tous les cas, la collecte de données aurait lieu suivant un protocole de remise qui garantirait que les données soient recueillies dans les mêmes conditions.

Une fois terminée la phase de collecte, nous avons entamé la troisième étape dont l'objectif est la codification et l'analyse des données.

Pour cette étape, dans un premier temps, nous avons introduit et codifié les données dans une matrice prévue à cet effet en utilisant le programme PASW Statistics 18.

Deuxièmement, un prétraitement des données a été réalisé, ce qui a permis : a) de rejeter et de supprimer toutes les données de l'échantillon non valides et b) de corriger les items restés sans réponse. Dans ce dernier cas, on a appliqué un critère de correction qui a permis de compléter les items sans réponse en utilisant la moyenne du modèle de chaque item en fonction de son écart-type. En procédant de la sorte, nous avons empêché que la correction influence de façon négative la dispersion des données. Suite à ce traitement des données, ce sont 53 adolescents qui ont été retenus pour composer l'échantillon final.

Enfin, les techniques d'analyse de données ont été déterminées. Selon les critères de sélection des tests non paramétriques (Hernández, Fernández & Baptista, 2006 ; Wiersma & Jurs, 2005), nous avons choisi d'utiliser un coefficient de corrélation Rho de Spearman (ρ) pour analyser la relation entre les deux variables de l'étude.

4.6. Considérations éthiques

Compte tenu de la population et de l'échantillon objet de l'étude, nous avons pris en compte différentes considérations éthiques pour le développement de l'étude.

Pour l'accès et le traitement des données de l'échantillon, nous avons préparé un document de consentement transparent afin que les responsables de l'administration et de chaque centre acceptent de participer volontairement à la recherche et nous permettent de contacter les sujets de l'échantillon. Ce document expliquait clairement le but de la recherche, l'intérêt scientifique, les droits des adolescents dans le cadre de l'expérience et le traitement confidentiel des données obtenues.

À cet égard, avant de leur remettre les appareils, les adolescents ont été informés des thèmes abordés et ont été encouragés à poser des questions ou à demander des précisions pour s'assurer de leur compréhension et confirmer leur volonté de participer. De même, nous avons insisté sur le fait que s'il y avait une partie à laquelle ils ne voulaient pas répondre, ils avaient le droit de s'abstenir. Sur les deux appareils qui leur ont été proposés, le langage a été adapté aux caractéristiques sociales et familiales de l'échantillon et au contexte dans lequel ils vivent au quotidien.

5. Résultats

Dans l'ensemble, les résultats obtenus indiquent qu'il existe une légère corrélation négative entre les deux variables : la Résilience (R) et le niveau d'Auto-évaluation de la compétence digitale (Nivel de Autopercepción de la Competencia Digital, NACD) étudiées dans l'échantillon d'adolescents ($\rho = -.392$; $p < .05$; $n = 53$). Les deux variables étudiées présentent une corrélation négative, ce qui signifie que plus les adolescents ont une perception faible de leur compétence digitale, plus leur capacité de résilience est élevée. En d'autres mots, certains

adolescents ayant une perception d'infériorité dans leurs attitudes, connaissances et compétences digitales sont néanmoins capables de réagir positivement et de chercher des stratégies qui leur permettent de faire face aux situations quotidiennes dans lesquelles l'utilisation de la technologie leur pose des difficultés, des défis ou les confrontent à des obstacles.

Présentée dans le détail, l'analyse des résultats montre la corrélation négative entre les facteurs de l'échelle READ et les dimensions de la DSS-A (tableau 2).

Dimensions de l'échelle DSS-A		Facteurs de l'échelle READ				
		F1	F2	F3	F4	F5
D1	Corrélation de Spearman Sig. (bilatéral)	-.158 .257	-.163 .245	.055 .639	-.252 .068	-.095 .500
D2	Corrélation de Spearman Sig. (bilatéral)	-.326 * .017	-.409 ** .002	-.175 .210	-.322 * .019	-.128 .360
D3	Corrélation de Spearman Sig. (bilatéral)	-.362 ** .008	-.521 *** .000	-.122 .383	-.283 * .040	-.070 .616
D4	Corrélation de Spearman Sig. (bilatéral)	-.105 .455	-.281 * .042	-.093 .508	-.275 * .046	0.62 .661

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 53$

Tableau 2. Valeurs des coefficients de corrélation de Spearman entre les facteurs de l'échelle READ et les dimensions de la compétence digitale DSS-A

Les résultats montrent que les corrélations calculées entre la résilience R et le NACD des adolescents sont regroupées en trois facteurs.

Tout d'abord, dans le facteur F1) Compétence personnelle, les résultats montrent une relation négative avec les dimensions D2) Appareils numériques ($\rho = -.326$; $p < .05$) et D3) Applications pluri-plateforme ($\rho = -.362$; $p < .01$). Les résultats indiquent que des scores plus élevés dans la perception de la compétence digitale sont liés à des scores plus faibles dans le facteur compétence personnelle de l'échelle de résilience.

Deuxièmement, on observe que le facteur F2) Cohésion familiale corrobore principalement la représentativité et la portée des corrélations mesurées. Les résultats montrent dans cette composante des relations négatives avec les dimensions D2) Appareils numériques ($\rho = -.409$; $p < .01$) et D3) Applications pluri-plateforme ($\rho = -.521$; $p < .01$). Dans ce sens, un bas niveau d'auto-évaluation de la compétence digitale des adolescents faisant partie de l'échantillon est lié à une forte cohésion familiale, et vice versa. À ce niveau de l'analyse, les résultats suggèrent que la famille est un lieu important pour le développement et l'acquisition de compétences digitales chez les adolescents. Si l'on considère que la capacité de résilience se révèle dans des situations de risque et d'adversité, il est compréhensible que les adolescents en situation de risque, vivant en dehors de la famille dans des établissements d'accueil, perçoivent que leur compétence digitale est inférieure, en l'absence d'un milieu familial qui assure l'acquisition et le développement de ces compétences.

Troisièmement, de légères relations négatives entre le quatrième facteur F4) style structuré de l'échelle READ et trois des quatre dimensions de l'échelle DSS-A (D2 $\rho = -.322$; $p < .05$; D3 $\rho = -.283$; $p < .05$; D4 $\rho = -.275$; $p < .05$) sont également observées.

Cependant, une analyse plus approfondie des résultats nous permet d'observer en détail les multiples corrélations entre ces facteurs de l'échelle READ et différentes composantes de l'échelle DSS-A (Tableau 3). Dans le tableau on présente uniquement les composantes des dimensions de l'échelle DSS-A montrant une corrélation avec un facteur de l'échelle READ, par conséquent on ne présente pas tous les éléments qui composent chacune des dimensions de la compétence digitale analysée par les appareils.

Composants de l'échelle DSS-A	Facteurs de l'échelle READ				
	F1	F2	F3	F4	F5
D1) Culture numérique					
– Aspects éthiques et juridiques					
Corrélation de Spearman	-.312*	-.185	-.149	-.019	-.130
Sig. (bilatérale)	.023	.184	.288	.893	.354
D2) Appareils numériques					
– Stockage					
Corrélation de Spearman	-.149	-.301*	-.009	-.134	.154**
Sig. (bilatérale)	.288	.029	.951	.340	.004
– Ordinateurs					
Corrélation de Spearman	-.295*	-.213	-.227	-.315*	-.007
Sig. (bilatérale)	.032	.126	.103	.021	.897
– Télévision					
Corrélation de Spearman	-.216	-.408**	-.227	-.243	-.009
Sig. (bilatérale)	.121	.002	.103	.080	.873
– Lien					
Corrélation de Spearman	-.159	-.313*	-.143	-.030	.099
Sig. (bilatérale)	.254	.023	.307	.834	.064
– Appareils photo numériques					
Corrélation de Spearman	-.342*	-.493***	-.400**	-.310*	.045
Sig. (bilatérale)	.012	.000	.003	.024	.398
– Lecteurs et enregistreurs					
Corrélation de Spearman	-.098	-.319*	-.292*	-.032	.080
Sig. (bilatérale)	.486	.020	.034	.818	.133
– Accessibilité					
Corrélation de Spearman	-.097	-.317*	-.195	-.075	-.032
Sig. (bilatérale)	.489	.021	.162	.595	.554
D3) Applications pluri-plateforme					
– Edition de texte					
Corrélation de Spearman	-.330*	-.380**	-.144	-.057	-.001
Sig. (bilatérale)	.016	.005	.303	.686	.996
– Feuille de calcul					
Corrélation de Spearman	-.195	-.261	-.364**	-.181	-.001
Sig. (bilatérale)	.162	.059	.007	.194	.996
– Présentations et publications					
Corrélation de Spearman	-.221	-.333*	-.221	.038	-.114
Sig. (bilatérale)	.112	.015	.112	.789	.416
– Applications Multimédia - Photo					
Corrélation de Spearman	-.325*	-.442***	-.521***	-.376**	-.229
Sig. (bilatérale)	.018	.000	.000	.006	.100
– Applications Multimédia – Vidéo					
Corrélation de Spearman	-.225	-.447***	-.350**	-.143	-.206
Sig. (bilatérale)	.106	.000	.009	.306	.139
– Navigation					
Corrélation de Spearman	-.149	-.325*	-.243	-.039	-.033
Sig. (bilatérale)	.288	.017	.080	.779	.816
– Chargement et téléchargement					
Corrélation de Spearman	-.294*	-.509***	-.181	-.005	-.001
Sig. (bilatérale)	.033	.000	.193	.973	.994
D4) Information, communication et outils web					
– Recherche et sélection de l'information					
Corrélation de Spearman	-.179	-.394**	.005	.066	-.122
Sig. (bilatérale)	.200	.004	.972	.639	.386
– Communication synchrone					
Corrélation de Spearman	-.300*	-.096	-.054	-.147	-.056
Sig. (bilatérale)	.029	.494	.700	.294	.690
– Organisation et publication de contenus					
Corrélation de Spearman	-.205	-.366**	-.256	-.251	-.167
Sig. (bilatérale)	.141	.007	.065	.070	.233

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $N = 53$

Tableau 3. Valeurs des coefficients de corrélation de Spearman entre les facteurs de l'échelle READ et les composants de l'échelle DSS-A

Comme on le voit dans le tableau 3, tous les facteurs sont liés à certains composants de la compétence digitale. Plus précisément, le facteur F2) cohésion familiale est celui qui présente le plus grand nombre de corrélations, notamment avec les dimensions D2) Appareils numériques, D3) Applications pluri-plateforme et D4) Information, communication et outils web.

À ce stade, l'interprétation des résultats montre que le milieu familial peut être un contexte à considérer en tant qu'espace où les enfants et les adolescents utilisent des appareils numériques et les applications qui régissent ces dispositifs. La cohésion familiale se réfère aux éléments qui assurent la sécurité et la protection de l'enfant et de l'adolescent, tels qu'un milieu familial positif, le soutien et l'affection parmi les membres de la famille, la communication familiale ou les loisirs partagés en famille. Dans le contexte de la famille, on utilise un large éventail d'appareils numériques (téléphones portables, tablettes, téléviseurs, consoles...), chacun avec différentes applications et interfaces. Ici, les logiciels bureautiques, mais surtout les applications audiovisuelles sont utilisées par les adolescents pour répondre aux différents besoins de communication, d'expression ou de loisir, entre autres.

6. Conclusions et discussion

Nous faisons des constats identiques à ce que d'autres auteurs ont, eux aussi, souligné, à savoir que la famille est le noyau de socialisation et de protection le plus important pour le développement global des enfants et des adolescents (Balsells, 2003 ; García Galera, 2010) mais aussi pour tout ce qui se réfère à l'acquisition de compétences et de capacités digitales.

D'une part, on révèle que les adolescents qui perçoivent que leurs compétences digitales sont élevées ont dans la famille un appui essentiel, leur permettant de faire face aux situations qui nécessitent une certaine alphabétisation numérique. Cela signifie l'articulation de certaines compétences digitales et technologiques. Dans ce sens, la cohésion familiale est un facteur qui détermine partiellement la perception qu'ont les adolescents vulnérables de leur niveau de compétence digitale. Ce fait influence l'adaptation des adolescents dans des environnements sociaux technologiquement avancés et se précise dans les aspects liés à ce facteur, comme la communication en famille où la réalisation d'activités de détente technologique en famille. La maison se présente comme un espace où les adolescents ont accès aux TNIC et acquièrent, par l'interaction avec les autres membres de la famille, des règles, des critères et des comportements pour un usage adéquat (Berrios & Buxarrais, 2005 ; Lahtinen, 2012). Une cohésion familiale faible signifie moins d'attention pour les besoins des enfants et des adolescents dans la famille (besoin d'attention, de stimulation, d'alimentation, d'éducation...), ce qui, transféré dans le domaine des TNIC, implique que parfois certains foyers avec une faible cohésion familiale peuvent être un obstacle à l'alphabétisation numérique des enfants et des adolescents (Bolívar, 2006). Cependant, les résultats permettent de mettre en évidence que le fait de grandir dans un environnement familial stable, qui favorise l'acquisition de compétences digitales, peut être associé aux différents usages de nombreuses applications et appareils numériques présents dans le milieu familial.

D'un autre côté, les résultats confirment que la famille est un noyau essentiel pour le développement et l'acquisition de compétences digitales chez les adolescents. La relation entre une cohésion familiale élevée et une basse perception de la compétence digitale des adolescents en situation de risque social montre que lorsque ceux-ci évoluent dans des ménages moins stables et/ou avec des situations socio-économiques difficiles ils perçoivent que leurs capacités liées à la compétence digitale sont inférieures. Mais malgré cela, les adolescents sont en mesure de montrer une attitude résiliente se reposant sur la famille pour faire face aux situations d'adversité résultant des TNIC. Cela signifie que le milieu familial est un cadre propice à offrir une protection, agissant comme un mécanisme de protection dans les situations d'adversité qui peuvent survenir des milieux technologiquement avancés.

C'est pourquoi il semble important de mettre en avant l'intérêt de cette étude mais aussi de réaliser d'autres recherches dans ce secteur afin de trouver et clarifier la façon dont certains usages des technologies peuvent être des éléments positifs, c'est-à-dire favorisant la capacité de résilience chez les jeunes et leurs familles, les aidant à surmonter des situations de crise et à sortir fortifiés de ces situations.

Remerciements

Cette recherche a été développée dans le groupe de recherche GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud) et a été financée par l'Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad

de la Información de la Generalitat de Catalunya et avec le soutien de l'Université de Lleida (UdL) et de l'Université de Barcelone (UB).

Références bibliographiques

- Aguilar, M. C., Leiva, J. & Urbano, A. (2014). L'alphabétisation numérique et la participation familiale à l'école. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35 (1), 55–74.
- Ala-Mutka, A. K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg. Récupérée de ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Amorós, P., Buxarrais, M. R. & Casas, F. (2002). *La influència de les tecnologies de la informació i la comunicació en la vida dels nois i noies de 12 a 16 anys*. Barcelona. Récupérée de http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Estudios_y_Monografias/influencia_TIC.pdf
- Anderson-Butcher, D., Lasseigne, A., Ball, A., Brzozowski, M., Lehnert, M. & McCormick, B. (2010). Adolescent Weblog Use: Risky or Protective? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27 (1), 63–77.
- Area, M., Gros, B. I., Marzal, M. A. & Àrea, M. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Revista Teoría de la Educación*, 6 (1). Récupérée de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm
- Berrios, L. & Buxarrais, M. R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. Récupérée de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>
- Bolívar, A. J. (2006). Contextos d'exclusió digital i agents d'alfabetització digital. In E. Ortoll, D. Casacuberta & A. J. Collado (Eds.), *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social* (pp. 65–153). Barcelona.
- Carrera, F. X., Vaquero, E. & Balsells, M. A. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *EduTEC: Revista Electronica de Tecnología Educativa*, 35, 1–25. Récupérée de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/EduTEC-e_n35_Carrera_Vaquero_Balsells.pdf
- Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., Díaz, M. & Wellman, B. (2003). *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels vents / UOC.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41 (3), 211–236.
- García Galera, M. C. (2010). La realidad de la violencia televisiva y su influencia en la infancia. In J. A. Liébana & S. Real-Martínez (Eds.), *Infancia y sociedad contemporánea: Retos culturales, sociales y educativos de la sociedad tecnológica* (pp. 67–79). Granada: Universidad de Granada.
- Gross, E. F., Juvonen, J. & Gable, S. L. (2002). Internet Use and Well-Being in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 58 (1), 75–90.
- Haenens, L., Vandoninck, S. & Donoso, V. (2013). How to cope and build online resilience? EU Kids Online. Récupérée de [http://eprints.lse.ac.uk/48115/1/How to cope and build online resilience %28Isero%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/48115/1/How_to_cope_and_build_online_resilience_%28Isero%29.pdf)
- Hargittai, E. & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87 (2), 432–448.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holloway, S. & Valentine, G. (2002). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge.
- Lahtinen, H. J. (2012). Young people's ICT role at home. A descriptive study of young Finnish people's ICT views in the home context. *Quality & Quantity*, 46 (2), 581–597.
- Luthar, S. S. (2010). Resiliencia a edad temprana y su impacto en el desarrollo psicosocial del niño. *Enciclopedia Sobre El Desarrollo de La Primera Infancia*. Récupérée de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/LutharESPxp.pdf>
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: Estado de la cuestión. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17–27). Madrid: Gedisa.
- Mark, G., Al-ani, B. & Semaan, B. (2009). Resilience Through Technology Adoption : Merging the Old and the New in Iraq. *Iraq*, 689–698.
- Mark, G. & Semaan, B. (2008). Resilience in collaboration: technology as a resource for new patterns of action. *CSCW 08 Proceedings of the 2008 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. ACM.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.
- Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K. & Hjemdal, O. (2010). A validation study of the resilience scale for adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32 (2), 215–225.

- Vaquero, E., Serbati, S., Milani, P. & Balsells, M. A. (2015). Un análisis de la literatura en el ámbito de la intervención sociofamiliar y la tecnología: Experiencias teórico-prácticas. *XI International AIFREF Congress* (p. in press). Bilbao (Spain).
- Vaquero, E., Urrea, A. & Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, 144–159. Récupérée de http://rcis.ro/images/documente/rcis45_11.pdf
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education* (8a édition). Boston: Pearson.

Adolescences numériques ?

Génération « Y » et inégalités éducatives

Pascal Plantard, Gwénaëlle André

* Professeur des Universités en sciences de l'éducation

CREAD (Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique) - GIS [M@RSOUIIN](#) - Université Rennes 2

Pascal.Plantard@uhb.fr

** Ingénieure d'études

CREAD GIS [M@RSOUIIN](#) - Université Rennes 2

Gwenaelle.andre@uhb.fr

RÉSUMÉ. Hyperconnectés, hyperactifs, ceux que l'on considère volontiers comme natifs du numérique intriguent et questionnent adultes et institutions éducatives. Cet article, s'appuyant sur le cadre conceptuel de l'anthropologie des usages, part de deux recherches auprès des adolescents de la ville de Ploemeur (56). Il objective les pratiques numériques de ces adolescents dans leurs contextes socio-éducatifs. Il constate que leurs usages du numérique irriguent profondément leurs sociabilités et nous révèle nos difficultés d'adulte à investir les espaces publics numériques en tant que terrain de réflexion et d'actions éducatives. Au final, les auteurs s'interrogent sur le paradoxe de nos représentations de la « génération Y » qui pourrait paraître assez positives si elles ne masquaient une stigmatisation de la jeunesse et les inégalités éducatives afférentes.

MOTS-CLÉS : génération Y, numérique, adolescents, anthropologie, usage.

1. Introduction

« Hyperconnectés », « hyperactifs sur les réseaux » sont des qualificatifs fréquents pour évoquer ce que certains appellent la « génération Y », en référence au Y que forment les écouteurs des lecteurs de MP3. Les pratiques numériques questionnent aussi bien les institutions éducatives que les parents face à l'ampleur de la massification des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans tous les domaines. Selon une enquête du GIS M@rsouin¹ (2012) sur les usages des TIC en Bretagne, 95% des 15-30 ans surfent quotidiennement. Contrairement à ce que décrivent certains auteurs qui s'extasient sur l'émergence d'une identité « numérique » et sur une nouvelle sociabilité fondée sur les images et la conversation en continu (Dagnaud, 2011), on assisterait plutôt à la mise en visibilité d'une population ségréguée, stigmatisée, notamment par les adultes. Penser nos jeunes comme des natifs du numérique (Digital natives), n'est-ce pas une manière détournée de nous exonérer d'avoir une réflexion et des actions éducatives vis à vis de leurs usages du numérique ? Peut-on voir dans la cyber-culture (Morin, 1996) un risque de fragmentation générationnelle (Lobet-Maris, 2011) ? A partir du cadre conceptuel de l'approche pluridisciplinaire et anthropocentrée des usages, développée au sein du GIS M@rsouin à partir de méthodologies croisées, nous allons tenter de resituer et d'analyser les pratiques numériques des jeunes dans leurs contextes socio-éducatifs territoriaux.

2. Présentation du contexte scientifique

Cet article a pour fondement deux recherches convergentes et cumulatives.

Premièrement, une étude de terrain exploratoire menée en 2011-2012 sur le territoire de la ville de Ploemeur (56), qui jouxte Lorient. Le choix de ce terrain privilégié s'est imposé à nous de deux manières. La présence, depuis plusieurs années, d'une animatrice multimédia entrant dans la catégorie de ceux que Goffman (1975) nomme les « initiés », c'est-à-dire les personnes devant lesquelles les adolescents n'ont plus besoin de jouer un rôle et de se cacher car ils les ont pleinement acceptées. Cette « chercheuse de terrain »² a été intégrée à notre équipe de recherche comme ingénieure d'études.

Deuxièmement, le projet ANR³ INEDUC (2012-2015) qui a pour objectif de porter une réflexion sur la question des inégalités en croisant les parcours scolaires, les activités de loisirs et les pratiques numériques des adolescents âgés de treize à quinze ans. Au delà de ces articulations, l'originalité du projet réside dans le fait que la dimension spatiale tient une place essentielle, dans le sens où les différences d'usages et de pratiques sont observées à l'aune des territoires dans lesquels vivent les populations concernées. En d'autres termes, ce projet vise à identifier les inégalités éducatives en les articulant avec les contextes et les espaces de vie des adolescents. L'éducation renvoie ici aux acquisitions qui résultent des interactions entre l'individu et son environnement physique et humain, englobant tant les transmissions par action volontaire que par imprégnation. Nous posons l'hypothèse que leurs parcours sociaux sont différenciés selon les contextes et les espaces de vie occupés. Ces différences peuvent se traduire en inégalités compte tenu de la différenciation des offres d'équipements et d'activités qui existent sur les territoires, ou bien faute d'actions préventives ou correctives. Pour réaliser ce projet, l'équipe de recherche a enquêté dans des communes situées dans des zones rurales, péri-urbaines et urbaines de trois régions : l'Aquitaine, la Basse-Normandie et la Bretagne. Le choix s'est porté sur ces trois académies notamment en raison de l'existence d'observatoires des usages des TIC⁴. L'équipe réunit des chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication ainsi que des géographes, des sociologues, des statisticiens et des anthropologues. Cette recherche propose une approche

1 A l'initiative du Conseil Régional de Bretagne, le Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) *Môle @rmoricain de Recherche sur la SOciété de l'information et les Usages d'INternet (M@RSOUIN)* a été créé en janvier 2002. Au début des années 2000, la Région a demandé aux laboratoires de Sciences Humaines et Sociales de Bretagne de travailler à la création d'un observatoire régional des usages des TIC. Les équipes des 4 Universités et de plusieurs grandes écoles ont répondu favorablement à la demande en l'assortissant d'une proposition de structuration de la recherche sur les usages. Ce Gis fédère 13 centres de recherche en SHS travaillant sur les usages des TIC des 4 universités bretonnes et de 3 Grandes écoles (Télécom Bretagne, IEP Rennes, Ensai). M@rsouin est aussi l'axe TIC de la MSHB (Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne).

2 Il s'agit de Gwénaëlle André.

3 Le projet INEDUC (Inégalités éducatives) est financé par l'ANR (Agence nationale de la recherche). L'ANR est un établissement public français à caractère administratif créé en 2005. Elle finance les équipes de recherches publiques ou privées sous la forme de contrats de recherche obtenus en répondant à des appels à projets.

4 Le projet RAUDIN en Aquitaine, l'ORETIC en Basse-Normandie et le GIS M@RSOUIN en Bretagne.

pluridisciplinaire⁵ pour analyser les inégalités tant sur le plan des distances géographiques - liées aux difficultés de mobilité et d'accès aux équipements - que des distances sociales.

Ploemeur a été choisi comme l'un des lieux d'enquête qualitative par l'équipe de recherche de l'ANR INEDUC au printemps 2013.

2.1 Ploëmeur

Ploemeur est une commune péri-urbaine et côtière qui jouit d'un climat social serein, d'une population où les cadres sont fortement représentés (14% de la population). Un quart de cette population a moins de 20 ans. On estime à 1500 environ le nombre d'adolescents. L'enquête exploratoire s'appuie sur l'observation et l'écoute de quelques adolescents et n'avait pas prétention de la généralisation. Comme Beaud et Weber, « *nous ne sommes pas dans une logique de l'échantillon : ce que nous observons ne "vaut" pas pour une autre population que celle que nous avons enquêtée directement. (...) Pour autant, nous n'abdiquons pas toute ambition à la généralisation. Simplement nous ne généralisons pas sur des "individus" ou des "populations", mais sur des "processus" et des "relations"* » (1998, p. 289). Le travail sur Ploëmeur, avec ses atouts et ses limites, a permis de construire la dimension « pratiques numériques » de l'ANR INEDUC. Pour mener à bien cette première enquête, le matériel empirique a été collecté sur deux périodes distinctes et selon des méthodologies différentes. Lors de la première vague, de janvier à juin 2012, 10 entretiens semi-directifs avec des adolescents ont été menés. Il nous a semblé toutefois important, à travers ces témoignages, de pouvoir retracer l'évolution des pratiques selon divers âges de l'adolescence. Ainsi avons-nous interviewé 5 adolescents qui avaient entre 13 et 15 ans (2 garçons, 3 filles) et 5 autres ayant entre 17 et 18 ans : 3 garçons, 2 filles. Dans les analyses, nous évoquerons les 13-15 ans sous le vocable « les collégiens » et les 17-18 ans par « les lycéens ». Nous préciserons les citations d'entretiens sous la forme Marianne (17 ans) ou Marc (13 ans). Nous avons complété ces entretiens par une observation participante de six mois au sein de l'Espace Public Numérique de la ville. Ce lieu, accessible à tous, est très fréquenté par des adolescents.

Certains jeunes interrogés ou observés nous ont alors sollicités pour être « amis » Facebook. Que ce soit pour un parent, une animatrice multimédia ou un chercheur... être « ami » d'adolescents sur Facebook pose des questions éducatives et déontologiques. Sur ce réseau social numérique, les risques de confusions sont grands et la tentation de « surveiller et punir » encore plus. En tant que chercheur, nous ne sommes pas là pour ça mais pour tenter d'observer et de comprendre et, in fine, de témoigner des pratiques numériques effectives des jeunes. Suite à des échanges de mails nourris où nous exprimions clairement les objectifs et déroulés de l'étude, certains d'entre eux se sont abonnés à la page Facebook de la recherche INEDUC que nous avons créé pour l'occasion. Même si on ne peut en être parfaitement certain, nous espérons qu'ils nous ont laissé accéder à leurs profils en toute conscience et confiance. Étant donné que nous connaissions déjà, hors ligne, ces adolescents, cette ethnographie en ligne nous a permis d'enrichir ce qu'ils disent de leurs pratiques et comment ils construisent, au quotidien, l'image qu'ils projettent d'eux mêmes sur ce support. Ainsi avons-nous analysé leurs profils, les statuts ainsi que les commentaires publiés d'une quarantaine d'adolescents en 2012-2013.

2.2 INEDUC

La méthodologie INEDUC⁶ articule les approches quantitatives et qualitatives. Au vu de la dimension pluridisciplinaire du projet, le premier travail a été de s'accorder sur un socle de vingt et une définitions transversales à toutes les disciplines afin de définir un « territoire d'investigation » commun. Il en résulte la création d'un glossaire (tâche 1) qui permet d'avoir une grille d'analyse commune des données quantitatives et qualitatives.

L'enquête quantitative (tâche 2) a été coordonnée par le CEREQ de Caen et a bénéficié de l'expertise de l'équipe pluridisciplinaire INEDUC. Celle-ci s'est matérialisée par la création de deux questionnaires, le premier à destination des élèves des classes de quatrième et le second à leurs parents. Le questionnaire élèves a été diffusé en classe dans trente-huit collèges publics et privés des trois académies. Ces questionnaires portent sur les différents contextes évoqués précédemment : l'institution scolaire, les loisirs et les environnements

⁵ L'équipe INEDUC est composée de 22 chercheurs issus d'ESO (Espaces et Sociétés : UMR 6590) du CREAD (Centre de Recherche sur les Apprentissages et la Didactique : EA 3875), du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) de Caen et du GIS M@RSOULIN.

⁶ La méthodologie d'INEDUC est détaillée dans : Plantard, P. et Le Mentec, M. (2013). INEDUC : focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents. In *TERMINAL N°113-114, les TIC à l'école*, Paris : CREIS/L'Harmattan. pp. 79-91.

numériques. Lors de cette passation, un questionnaire à l'attention des parents a été remis à chaque élève ayant participé à l'enquête dans l'objectif d'articuler les réponses des élèves sur leurs pratiques quotidiennes et les représentations qu'en ont leurs parents.

L'objectif est d'analyser différents contextes qui influencent les parcours éducatifs des jeunes : celui de l'institution scolaire, celui des loisirs sportifs et culturels et celui, transversal aux deux précédents, des environnements numériques. Il s'agit plus précisément d'étudier la dimension spatiale de ces contextes, que ce soit par le vecteur analytique des distances métriques ou par celui des distances sociales et culturelles. Le premier se caractérise par l'identification de la distribution des équipements-ressources, de la proximité de ces équipements pour les populations et des contraintes physiques liées aux mobilités nécessaires pour y accéder. Le second se caractérise par l'étude des caractéristiques des familles, des milieux sociaux locaux et des politiques de l'éducation mises en œuvre dans des mailles territoriales toujours singulières. Ces caractéristiques, par les types d'usages des ressources localisées qu'elles déterminent, induisent des différences dans les parcours sociaux des adolescents.

Faute d'actions préventives ou réparatrices efficaces, ces différences se traduisent en inégalités qui, cumulées dans l'espace et dans le temps chez une partie des jeunes, peuvent mettre en péril la cohésion sociale. Identifier les différents mécanismes de la construction de ces inégalités et leurs liens peut fournir des outils théoriques utiles pour la promotion de l'épanouissement et du développement du potentiel de chaque jeune afin qu'il puisse devenir à la fois acteur de son propre développement et du développement social. Cet ANR est pilotée (tâche 0) par une UMR CNRS multisites de géographie sociale et sociologie ESO (Espaces et Sociétés). L'équipe comporte 23 chercheurs ou enseignants-chercheurs dont 8 du CREAD.

L'enquête qualitative (tâche 3) sous notre co-responsabilité, consiste à approfondir neuf sites de la tâche 2 répartis dans des zones rurales, péri-urbaines et urbaines. Elle se concrétise par la réalisation d'entretiens individuels et collectifs avec les différents acteurs : adolescent(e)s, parents, professionnels de l'éducation (nationale, populaire) et par des observations sur site. Les entretiens individuels sont semi-directifs. Comme différents membres de l'équipe vont effectuer ces entretiens, il était important de formaliser des « grilles » d'entretiens communes en fonction des personnes interviewées ainsi que des notes d'ambiance décrivant les conditions de passation de l'entretien ainsi que les premiers ressentis de l'interviewer. Les entretiens sont retranscrits intégralement.

Les entretiens collectifs (ou focus-group) répondent à un objectif précis : observer les dynamiques de groupe et des interactions de genre entre les adolescents. Pour répondre à cela, nous avons construit un protocole unique à base de trois supports vidéos illustrant les trois champs (scolaire, loisirs et numérique) :

- un premier groupe de $\frac{3}{4}$ d'heure en séparant les garçons et les filles,
- un deuxième groupe commun et mixte de $\frac{3}{4}$ d'heure reprenant et commentant les mêmes supports.

Tous les focus-groups sont filmés puis retranscrits intégralement.

L'ensemble du matériel empirique⁷ recueilli est indexé puis mise en ligne sur le site coopératif de l'ANR INEDUC. Il est à la disposition des collègues du consortium dont les analyses et les publications sont organisées et régulées par la tâche 4. Nous envisageons ensuite une mise à disposition de ce matériel sous forme de « données ouvertes ».

L'enjeu est également de mieux cerner les politiques mises en œuvre à l'échelle locale, départementale et régionale en matière d'éducation sur les différents territoires. Ce travail consiste à réinterroger l'adéquation entre le découpage des espaces « administratifs » et des espaces de vie des habitants en articulant les domaines d'expertise de chacun (qualification des sites, entretiens individuels avec les élus autour des PEL⁸ et des PRE⁹). Le recueil des données quantitatives et qualitatives donne lieu à l'écriture de neuf monographies qui articulent les trois focales (scolaire, loisirs et numérique). Enfin, l'analyse des données (tâche 4) permettra de faire la synthèse

⁷ Résumé du matériel empirique récolté pour INEDUC :

Enquête quantitative : 38 collèges publics et privés ; 3 Académies : Caen, Rennes et Bordeaux ; 3356 questionnaires élèves ; 1058 questionnaires parents

Enquête qualitative :

9 sites (des 38 de l'étude quantitative) répartis dans des zones rurales, péri-urbaines et urbaines.

126 entretiens individuels (40 Filles, 30 Garçons, 28 Parents, 9 Élus, 19 Professionnels)

14 focus-group ; 9 monographies qui articulent les trois focales (scolaire, loisirs et numérique).

⁸ PEL : Plan éducatif local.

⁹ PRE : Programme de réussite éducative.

des interactions entre les espaces de vie et les inégalités dans les parcours éducatifs des jeunes selon les contextes étudiés. Ce projet entend mettre en perspective des clivages et des disparités spatiales. L'ambition est de saisir les inégalités éducatives et la construction des parcours individuels à différentes échelles en mettant en lien les politiques publiques, les effets de lieu de résidence et d'établissement, les parcours scolaires, les pratiques numériques et de loisirs, le milieu social, la famille, le genre et la place dans la fratrie. La dimension spatiale des parcours des collégiens, de leurs pratiques de loisirs, de leurs pratiques numériques est ici clairement appréhendée comme une dimension du social. La recherche souhaite identifier à la fois des déterminants communs mais aussi d'éventuelles particularités régionales et locales.

2.3 INEDUC à Ploëmeur

Suite au premier travail exploratoire de 2012, une seconde recherche à la fois quantitative et qualitative a eu lieu au printemps 2013 sur Ploëmeur dans le cadre de l'ANR INEDUC.

Pour la partie quantitative, un questionnaire a été remis aux élèves de 4^e des deux collèges ploëmeurois. Au total, 192 adolescents¹⁰ ont répondu à ce questionnaire.

La phase qualitative a comporté :

- 8 entretiens individuels adolescents, 3 entretiens parents dont les adolescents ont aussi été interviewés.
- 3 focus groups de 12 adolescents (un avec des garçons, l'autre avec des filles et le dernier mixte),
- 4 entretiens de professionnels et élus à la jeunesse.

Cette pluralité d'entretiens nous permet de croiser les discours sur les parcours éducatifs, scolaires, de loisirs et numériques sur un même territoire. Certains adolescents que nous avons observés ou avec lesquels nous sommes entretenus en 2012 ont été de nouveau sollicités lors de cette deuxième vague de 2013. Cela nous a permis de voir l'évolution du discours et des pratiques. Avec cette étude exploratoire préalable, la monographie de Ploëmeur est l'un des plus conséquentes des neuf monographies d'INEDUC.

3. Cadre conceptuel : usage et instrument

La notion d'usager émerge avec la société de consommation des années 60. On devient alors usager des services, particulièrement des services publics. C'est De Certeau qui la théorise en 1980 dans son ouvrage « l'invention du quotidien ». Il y étudie les pratiques de lecture révélatrices des nouveaux modes de consommation et démontre qu'il s'agit d'un acte social très actif. Les usagers « *braconnent* » les cultures dominantes et le détournement créatif et collectif est le processus central de l'usage. Pour Simondon, l'objet technique, c'est de l'humain « *crystallisé* » (1989). A partir de De Certeau et de Simondon, dans une approche anthropologique, nous définissons les usages comme des ensembles de pratiques socialisées (Plantard, 2011). Le terme « *ensemble* » suggère des questions de seuil. Les usages fondent de nouvelles normes autour desquelles se créent les sociabilités. L'adjectif « *socialisées* » renvoie donc à des questions de constructions collectives et à l'étude des processus d'appropriation des normes culturelles, ce qui nous conduit à replacer les usages des TIC dans les contextes socio-historiques et à privilégier la notion de dispositif sociotechnique. Le terme « *pratique* » pose des questions dialectiques entre individualisation et socialisation où la pratique est « *située* » dans les espaces spécifiques. Le matériel symbolique fourni par les techno-imaginaires se cristallise en représentation. Ces représentations, à la base des cultures numériques, déclenchent des intentionnalités et des pratiques effectives des instruments technologiques. Ces pratiques se socialisent en usages qui fondent alors les nouvelles normes de l'hypermodernité. Les processus d'appropriation du numérique traversent les imaginaires, les représentations et les pratiques pour se stabiliser, pour un temps, en normes d'usages que vont apprendre les adolescents les uns des autres. Cet apprentissage est complexe car il mêle à la fois la prise en main technique, le capital social ainsi que le développement identitaire de l'adolescent. Pour qui souhaite comprendre les sociabilités adolescentes par le prisme des usages des TIC, ces trois plans ne sont pas à négliger. De plus, à travers les travaux de M@rsouin, on constate des pratiques numériques tout à fait inégalitaires entre les groupes sociaux d'une même tranche d'âge. Par exemple, lors d'une recherche effectuée en 2010 nous avons constaté que les lycéens hyperconnectés du centre ville de Rennes utilisaient le réseau social Facebook pour l'ensemble de leurs activités, des loisirs aux études, plusieurs heures par jour, les apprentis boulangers des lycées

¹⁰ Qui font partie des 3.356 réponses d l'enquête globale INEDUC.

professionnels de la périphérie ouvre Facebook le vendredi soir pour « péché de la zouzz » (trouver des filles) et organiser la soirée « à tizzer » (arrosée) du samedi. Ils mettaient ensuite leurs photos le dimanche et se déconnectaient... jusqu'au vendredi suivant (Plantard, 2013).

D'après l'approche instrumentale développée par Rabardel (1995), les uns et les autres n'ont pas les mêmes schèmes d'utilisation de FB. Les environnements socio-techniques que les acteurs s'approprient sont appelés instruments. Ils se composent de l'artefact, l'objet technologique en lui-même, et de schèmes d'utilisation qui sont les diverses façons dont on peut l'utiliser. À un artefact peuvent donc correspondre plusieurs schèmes d'utilisation en fonction des contextes. Pour un ordinateur, l'objet est constitué d'un ensemble technologique fini (unité centrale, écran, clavier, souris, câbles...) alors que les schèmes d'utilisation sont multiples à l'infini : travail, information, communication, jeu, programmation... La genèse instrumentale est le passage de l'artefact, objet que l'on ne s'est pas encore approprié, à l'instrument, objet que l'on a rendu propre à notre usage. Celle-ci est étroitement liée à des représentations sociales partagées, non inscrites dans l'instrument lui-même mais dans la communauté dans laquelle s'inscrit l'usage.

4. Résultats et analyses

4.1 Premières analyses d'INEDUC

Nous allons esquisser ici quelques tendances issues du premier niveau d'analyses statistiques (tri-croisés) et de quatre monographies vraiment complètes (Rennes-35, Ploëmeur-56, Hérouville-14 et Cambou-les-Bains-64). Une fois cette toile de fond dressée, nous nous attarderons plus précisément sur le cas ploemeurois.

On constate une très grande variété d'usages des technologies numériques au sein de cette classe d'âge que nous allons parcourir autour de trois médias : la télévision, la téléphonie et internet. Les collégiens de quatrième déclarent avoir une télévision dans la famille à 84 %. Pour 34% d'entre eux, ils en ont une dans leur chambre. Ils regardent l'écran de télévision 2 h. par jour, en moyenne, sans différencier les programmes de télévision et l'écran branché sur la console de jeux. Les deux premiers étonnements de cette étude, c'est le grand nombre de contenus regardés (plus de 150 émissions différentes) et la manière de regarder la télévision. En effet, les résultats montrent que les adolescents la regardent beaucoup moins sur le poste familial avec les parents mais qu'ils utilisent les nouvelles offres technologiques. Ils regardent leurs émissions préférées sur internet, en replay sur les « boxes¹¹ », sur les consoles de jeux ou les nouvelles générations de télévision capables de lire différents supports numériques (DVD, clé USB...) ainsi que sur les tablettes tactiles. Il y a donc une migration des pratiques télévisuelles adolescentes vers ces nouveaux supports alimentée par l'offre « triple play¹² » des fournisseurs d'accès. Les adolescents se dégagent de la visualisation des programmes sur le poste de télévision traditionnel et s'éloignent ainsi des contraintes liées aux programmes et aux heures imposées et dictées par l'offre télévisuelle. Ce qui a des conséquences dans l'organisation du temps et sur les modes de communication dans la famille. Nos données confirment aussi la tendance observée par Sylvie Octobre et son équipe en 2010, l'activité télévisuelle décroît avec l'avancée en âge.

72% des adolescents interrogés possèdent un téléphone portable à eux. S'ils nous déclarent majoritairement que c'est une volonté des parents, on perçoit dans les entretiens et les focus-groups un effet de norme assez marqué. On « doit » avoir son téléphone en quatrième. Les entretiens avec les parents confirment cette norme. Outre téléphoner, les autres usages du téléphone portable sont le SMS (65%), l'écoute de la musique (41%), peu de navigation sur internet (20%), peu de prises de photos / vidéos (15%) et peu de jeux (11%). Ces différents usages sont à corrélés avec le type d'appareils (Smartphone...) et d'abonnements, ce qui dessine aussi de nombreuses inégalités.

Les adolescents ont l'impression d'avoir toujours connu internet à la maison. Ils se connectent chez eux la plupart du temps pour écouter de la musique (79%), regarder des vidéos ou des émissions de télévision (70%), aller sur les réseaux sociaux (66%) puis, assez loin derrière, faire des recherches personnelles (42%) et faire des recherches pour le travail scolaire (39%). Ils téléchargent à 40% sans faire vraiment la distinction entre les plateformes légales et illégales. L'usage principal d'internet en quatrième est musical et les adolescents sont nombreux à utiliser Youtube pour écouter leurs artistes préférés. Youtube est un réseau social qui permet aux internautes de déposer des vidéos. Les adolescents « braconnent » Youtube et le détournent de sa fonction

¹¹ Appareil électronique servant d'interface entre l'équipement informatique et/ou audiovisuel de l'utilisateur et le réseau internet.

¹² Le « triple play » est une offre commerciale dans laquelle un opérateur de télécommunication propose à ses abonnés un ensemble de trois services dans le cadre d'un contrat unique : l'accès à internet à haut, voire très haut, débit ; la téléphonie fixe ; la télévision (par ADSL ou par câble) avec parfois des services de vidéo à la demande.

initiale pour écouter de la musique en streaming. Une des raisons pour lesquelles ils n'utilisent que très peu les supports dédiés à la musique en ligne, comme Deezer ou Spotify, est que l'accès à ces plateformes est payant. Avec un argent de poche assez réduit, le pouvoir d'agir des adolescents se traduit ici dans la manière dont ils vont contourner la contrainte financière pour développer leur activité d'écoute ce qui, pour cette classe d'âge, transforme l'usage de Youtube.

Les adolescents n'utilisent pas un réseau social mais plusieurs. Leurs usages varient en fonction des réseaux sur lesquels ils sont inscrits. Sur le principal réseau social « facebook » : 70% possèdent un compte facebook, 60% l'ont ouvert, avant 13 ans, avec l'accord de leurs parents, en majorité celles et ceux qui ont un frère ou une sœur aîné(e). Le nombre « d'amis » facebook est extrêmement variable : 8% en ont + de 500 ; 27% entre 200 et 500 ; 29% entre 50 et 200 ; 6% - de 50. Sur facebook, devenu la norme du réseau social numérique, les adolescents s'acculturent aux fonctionnements des réseaux sociaux numériques en « clair obscur » pour reprendre la proposition de Dominique Cardon (2006). Les adolescents s'adressent principalement à un réseau social de proches. Ils vont chercher à montrer une belle image d'eux-mêmes. Ce réseau n'est pas réservé aux jeunes, ils savent que leurs parents et parfois leurs grands-parents l'ont aussi investi, ils vont donc faire attention à ce qu'ils vont publier. Ils vont finalement rendre visible une facette de leur personnalité alors qu'ils vont investir d'autres réseaux comme Snapchat¹³ pour en afficher d'autres, moins contrôlées par leurs parents. Ils jouent avec les transformations adolescentes de leur identité.

Les premiers résultats d'INEDUC montrent qu'en fonction des territoires, les ressources sont très inégales et que les adolescents n'ont pas les mêmes « chances » de bénéficier des mêmes loisirs, du même environnement scolaire ou des mêmes équipements. Les contraintes liées à la géographie des territoires peuvent aussi, d'une certaine manière, jouer sur les pratiques numériques.

4.2 INEDUC : deux premiers rapports d'étonnements à propos des inégalités éducatives

4.2.1 L'isolement en milieu rural

L'absence ou la faible présence des transports en commun fait que les familles cherchent à contourner cette contrainte en récupérant les enfants des autres familles, chacune leur tour, pour qu'ils puissent exercer leur activité. Ce qui n'est pas toujours possible. Ce phénomène est bien évidemment moins présent dans les zones urbaines dans lesquelles la présence des transports en commun est démultipliée (accès aux bus, tramway, métro). On constate ici un décalage qui peut se traduire en inégalité liée à l'équipement et l'organisation des territoires. Les pratiques numériques des adolescents en milieu rural vont dans deux directions radicalement opposées. Soit la conjugaison du manque d'équipement, de l'accès difficile à internet et du capital culturel, augmente l'aversion envers les technologies numériques (pouvoir de renforcement, cf. Plantard, 2011) et aucun effet de compensation ne vient combler l'isolement. Soit le territoire fournit un effort d'équipement (Ex : WiMAX¹⁴) et de médiation numérique important qui compense une partie de l'isolement par le numérique (pouvoir de lien, cf. Plantard, 2011). À noter, que cet effet de compensation est observable dans d'autres domaines. Les collèges ruraux de l'enquête INEDUC organisent plus de voyages scolaires à l'étranger que les collèges urbains.

4.2.2 Les voyages

En ce qui concerne les voyages des adolescents, principalement lors des vacances avec leurs parents, les inégalités territoriales sont plus fines. En particulier en milieu péri-urbain, la frontière entre des jeunes qui ne voyagent pas du tout et des jeunes qui dépassent allégrement les 8 lignes prévues pour la question 52a du questionnaire¹⁵, se situe au niveau de la rue, entre la barre d'immeuble et les pavillons résidentiels. Cela a des conséquences fortes sur la vision du monde qu'ils construisent et sur les rapports qu'ils entretiennent avec les techno-imaginaires.

¹³ Snapchat est une application de partage de photos et de vidéos disponible sur plates-formes mobiles.

La particularité de cette application est l'existence d'une limite de temps de visualisation du média envoyé à ses destinataires. Chaque photographie ou vidéo envoyée ne peut être visible par son destinataire que durant une période de temps allant d'une à dix secondes ; le média cesse ensuite d'être disponible à la visualisation et est supprimé des serveurs Snapchat. (Source : Wikipédia)

¹⁴ WiMAX désigne un standard de communication sans fil surtout utilisé comme mode de transmission et d'accès à internet sur une zone géographique étendue. (Source Wikipédia)

¹⁵ Depuis 2 ans, où es-tu allé(e) en vacances ?

4.3 Retour sur Ploëmeur

Tous les adolescents interrogés sur les deux vagues disposent d'au moins un équipement relié à internet. Pour les collégiens, il s'agit d'un ordinateur fixe le plus souvent situé dans une pièce de vie commune du foyer. Les lycéens disposent d'un ordinateur portable situé dans leur chambre et d'un téléphone portable. Lors de la deuxième vague d'entretien pourtant distante de seulement quelques mois par rapport à la première, nous nous sommes aperçus que les collégiens utilisaient de plus en plus des terminaux mobiles (téléphones portables, tablettes, ipods..) pour se connecter à leurs réseaux, pour communiquer, aux dépens des ordinateurs qui servent toujours pour le jeu, l'écriture, les recherches. Ces terminaux remplacent le lecteur mp3, appareil photo numérique, caméra, voire la télévision pour certains. Pour un adolescent qui cherche à s'autonomiser de sa famille, l'ordinateur permet une prise de distance par laquelle se réalise l'individualisation. La technologie est non seulement l'occasion de s'autonomiser mais en constitue le lieu même, puisque les terminaux introduisent, au sein du cercle privé familial, le cercle d'amis (Casili, 2010). Les modalités d'accès à l'instrument changent le regard que portent les adolescents sur les TIC. Ceux ne disposant pas d'instrument dans leur chambre ou de temps libre à l'abri des parents sur internet sont plus distancés face à sa capacité de communication. Ils accordent une importance moindre à ce qui n'est pour eux qu'une « machine » au même titre que le téléphone fixe. L'instrument ne sera pas personnalisé puisqu'il est destiné à plusieurs membres de la famille. Au contraire, les adolescents ayant le terminal dans leur chambre ou disposant d'un temps régulier où ils sont seuls à la maison, l'individualisent : onglets et programmes s'ouvrant automatiquement au démarrage (Léo 17 ans), programmes acquis grâce aux amis (Laurent, 17 ans), fonds d'écran (Jeff, 17 ans)... L'ordinateur s'intègre alors comme une extension de la culture de la chambre : « *l'espace domestique comme un espace central à partir duquel les jeunes générations entrent en relation avec leurs amis, les biens culturels (musique, jeux, images...) et le « monde».* » (Glevarec, 2010, p. 19).

Le numérique au quotidien est souvent perçu comme indispensable. Ce n'est pas la technologie qui attire mais plutôt ce que l'on peut faire avec. Ainsi ne recherchent-ils pas le terminal le plus performant mais celui qui leur permet de communiquer, jouer avec leurs pairs. Les adolescents se connectent le plus souvent le soir, le week-end ou pendant les vacances. Le temps de l'ordinateur s'inscrit dans celui des loisirs, contraint par les autres temps : ceux de la famille, de l'école ou celui consacré aux autres activités culturelles, sportives. Il ne supplante pas d'autres activités, mais s'insère dans le temps libre. Au quotidien, les adolescents ont plusieurs possibilités de se connecter, que ce soit dans les structures scolaires, via le téléphone portable, chez eux ou même dans des lieux publics. Pour autant, le lieu et les prescriptions liées à cet espace ne définissent pas forcément les pratiques. Léo (17 ans) explique qu'il va sur les ordinateurs du lycée : « *quand j'ai une heure de trou et que j'ai rien à faire. Par contre si j'ai une tonne de taf je vais pas m'amuser à aller sur le PC.* »

Au sein du collège, les ordinateurs mis à disposition des élèves ne doivent servir que pour la recherche documentaire ou des activités encadrées. Les sites dits « sociaux » sont normalement rendus inaccessibles par des pare-feu. Pourtant ces interdictions sont, selon les dires des adolescents, très facilement contournables et contournées. Ces agissements ne relèvent pas uniquement des férus d'informatique mais bien d'une solidarité entre pairs. Quel que soit leur niveau, ils arrivent, par le bouche à oreille, à s'affranchir des règles mises en place, et ce, même si les sanctions encourues sont lourdes (heures de retenues...). Ces contournements sont motivés, selon leurs dires, par une incompréhension de la règle imposée par l'Éducation Nationale.

Les significations que les TIC revêtent pour les acteurs sont en étroite relation avec les pratiques sociales et culturelles. Ces dernières évoluent selon deux critères. L'une est liée au contexte socio-technique : nous sommes à la fin de la période de massification de l'internet avec un taux de connexion globale de la population française à 82% (CREDOC, 2014). Le numérique devient désormais mobile. La deuxième est liée au développement des adolescents, de leur comportement, de leur personnalité. Si l'Éducation Nationale a pris en charge depuis quelques années l'apprentissage informatique des élèves, force est de constater que les usages développés par les adolescents n'émanent que faiblement de ceux proposés par l'institution.

A cette période où la socialisation secondaire émerge, il est courant que les adolescents apprennent l'existence d'un site ou d'une pratique par leur groupe d'amis, leurs grands frères ou grandes sœurs : jeu en réseau mais aussi musique, vidéos. Les pairs sont une ressource non seulement pour bénéficier de nouvelles pratiques mais aussi pour les diffuser. L'apprentissage manipulateur des techniques s'appuie souvent sur l'observation. L'un montre comment faire en manipulant la souris et le clavier. A charge pour l'autre de se remémorer les actions afin de pouvoir les reproduire. La transmission ne se fait donc plus par l'oral, comme en classe, ni via un mode d'emploi figé. En refaisant les faits et gestes de ses pairs, l'adolescent s'approprie la technologie. Observer l'autre, reproduire la façon de procéder de ses pairs est une attitude fréquente. En cela, ils apprennent les comportements sociaux propres à leur classe d'âge, « la norme », mais aussi à définir ce qu'ils veulent montrer ou pas d'eux-mêmes aux autres. Les adolescents font assez fréquemment des allers-retours entre les situations de lecteur et auteur des publications. Beaucoup passent du temps à regarder les profils de leurs « amis » sur les

réseaux sociaux et à les commenter. Marianne (17 ans) visite souvent les profils des autres pour mieux réguler ce qu'elle peut montrer d'elle « je regarde et je me dis des fois : « ha ça je n'mettrai pas ». ».

A Ploëmeur, les pratiques d'internet les plus fréquentes sont les réseaux sociaux (58,38%)¹⁶ et l'écoute de musique (67%)¹⁷, viennent ensuite, loin derrière, le jeu pour 15%¹⁸ d'entre eux. Nos entretiens révèlent que les adolescents ont des pratiques numériques influencées par les pairs mais aussi par celles de la famille et des parents. Cela est notamment sensible pour les aînés des fratries interrogés. Ainsi, Léonore (13 ans), qui a 3 petits frères, utilise-t-elle les instruments numériques davantage pour la recherche d'information que pour communiquer avec ses pairs, alors que sa copine Lénaïg qui a le même âge mais qui a un frère plus grand, utilise Skye et s'occupe du blog de son association de Volley-Ball. De même pour Eric (14 ans), benjamin de la fratrie, qui admet s'être inscrit dès le CM2 sur Facebook pour faire comme ses grandes sœurs. Ainsi, même si la plupart des adolescents estiment apprendre seuls à utiliser l'ordinateur, ils sont très souvent entourés d'un réseau d'entraide à la fois familial, plutôt assuré par les grands frères, grandes sœurs que par les parents, et amical. Cet entourage va les guider dans leurs premiers pas avec la machine, mais il va aussi fortement orienter les pratiques.

4.3.1 « Online » ou « Offline » : les espaces des adolescents

Que ce soit en ou hors-ligne, les adolescents installent une sorte de routine dans les espaces qu'ils investissent. Ils vont dans des lieux, où ils sont entre eux, « tranquilles » (Baptiste, 14 ans) à l'abri de regards étrangers, et où ils savent qu'ils vont rencontrer leurs amis. Hors-ligne, ils investissent les lieux publics comme le skate-park, les blockhaus qui maillent le territoire ploëmeurois, le terrain de sport « synthétique » sur des heures où les lieux ne sont investis que par eux, c'est à dire selon les contraintes familiales et hors-temps scolaire ou d'activité formelle. Ainsi, les adolescents sont présents sur l'espace public mais selon une temporalité spécifique et sur des espaces reconnus, appropriés par eux, qui ne sont pas tous prévus pour eux. Les lieux publics où ils peuvent rencontrer des adultes sont souvent des lieux où les rôles sont institués statutairement : collèges, lycées, structures socio-éducatives... Hormis ces quelques lieux, ils affirment avoir peu ou pas de contact avec les adultes. Pourtant, les adultes et les espaces publics sont importants pour apprendre au sujet des situations sociales « *Les espaces publics jouent de nombreux rôles dans notre vie sociale – ils permettent aux gens de donner du sens aux codes qui règlent la vie publique, d'apprendre à s'exprimer, à comprendre les réactions suscitées par leurs communications. Cela permet de réaliser (rendre réels) certaines actions et comportements par le fait que des témoins en reconnaissent l'existence publique (Arendt 1998).* » (Boyd, 2007, p.3). En étant visibles, les adolescents acquièrent non seulement une existence publique mais intègrent les normes sociales en cours. La visibilité sur internet, à l'inverse des lieux publics hors-ligne, est contrôlée avec plus ou moins d'habileté par les adolescents, loin du regard du reste de la société. Face à cette situation, les politiques publiques adoptent une attitude plutôt attentiste et n'ont pas intégré l'aspect éducatif dans leur approche du numérique.

Ploëmeur est une ville au périmètre très étendu composée de plusieurs quartiers. Les professionnels en charge de la jeunesse sont souvent appelés à intervenir dans ces quartiers quand des nuisances sont imputées aux jeunes. A charge pour eux de régler le problème pour ensuite construire du « vivre-ensemble ». Le numérique est souvent oublié des discours éducatifs. Parmi les entretiens réalisés en avril 2013 auprès des professionnels et élus de la ville, seul le maire évoque le numérique non pas en terme d'éducation mais bien en terme de communication : « *Il faut qu'on ouvre et c'est pour cela que l'usage du numérique, c'est l'utilité. Le numérique est un enjeu fabuleux pour l'avenir et il faut qu'on l'ouvre à cette population qui ne l'utilise pas sauf dans la forme de représentations.* » . Pour les autres professionnels en charge de l'éducation (documentaliste de collège, directeur du service Education-Enfance-Jeunesse-Quartiers, directrice adjointe du service jeunesse de la ville) aucune mention n'est faite de cet aspect pourtant quotidien de la vie des adolescents ploëmeurois. Ainsi, sommes nous face à deux discours, celui des adolescents qui utilisent le numérique, au même titre que leurs sorties pour se construire identitairement et socialement, et celui des pouvoirs publics qui réagissent et n'impulsent pas de politique éducative dans ce domaine.

En ou hors-ligne, les adolescents investissent les lieux à l'abri des regards étrangers. Les trajets « routiniers » sont constitués la plupart du temps des sites dits « sociaux ». Là, ils peuvent s'informer sur la vie de leurs communautés, communiquer entre eux, se construire. En ligne, hormis pour 5-6 sites, ils n'ont pas la curiosité, sauf demande de l'école, plus rarement des parents, d'aller en chercher d'autres. Puisqu'ils connaissent le fonctionnement de ces sites pour les pratiquer régulièrement, ils sont en confiance, en terrain connu. Par leur parcours quotidien, les adolescents se créent un « espace pratiqué », un lieu constitué de liens, d'histoires, de

¹⁶ Un peu en dessous de la moyenne générale d'INEDUC de 66 %.

¹⁷ Un peu en dessous de la moyenne générale d'INEDUC de 79 %.

¹⁸ Un peu en dessus de la moyenne générale d'INEDUC de 11 %. Les analyses statistiques et croisées sont en cours pour essayer de comprendre ces variations en fonction des territoires.

pratiques communes (Tredan, 2005). L'échange de conseils, l'entraide sont possibles parce que les adolescents utilisent le numérique la plupart du temps selon le même schème : être en lien avec ses pairs. Rares sont les adolescents qui ont des blogs (3 sur les 192 adolescents enquêtés). Le phénomène « blog » (1999-2006) a pourtant préfiguré l'arrivée des réseaux sociaux numériques (RSN). Ce passage du blog aux RSN permet aux adolescents d'avoir le sentiment de mieux contrôler la diffusion de leurs informations ainsi que leur audience. Ils utilisent les RSN pour renforcer les liens sociaux, rarement pour s'en créer de nouveaux. Sur Facebook, l'audience est constituée d'« amis ». Sous cette appellation, dont ils ne sont pas dupes, sont rassemblées les personnes que l'adolescent connaît de près ou de loin mais qui, quoiqu'il en soit, appartiennent à la même tranche d'âge et partagent les mêmes préoccupations. Si leur profil dénombre entre 50 et 200 amis pour 44,36% d'entre eux et entre 200 et 500 amis pour 48,12% d'entre eux, cette audience est constituée pour communiquer avec des copains qu'ils fréquentent régulièrement (96,24%) ou encore avec les membres de la famille qui n'occupent pas le même foyer (40,60%). C'est grâce à cette audience que l'adolescent va pouvoir, par un jeu de miroir, élaborer son image sociale, ce qu'on qualifie aujourd'hui d'« identité numérique ». Les informations qu'il diffuse sur ce support font toujours l'objet d'une réflexion préalable sur l'image qu'il veut donner. Être sur les réseaux sociaux permet d'expérimenter des identités, des attitudes. C'est ce que Laurent (17 ans) précise quand il stipule « sur Facebook, vu que ça reste, je suis moins naturel. » L'élaboration du profil serait ainsi une construction réfléchie. Les adolescents adoptent des stratégies afin de tester si telle attitude, tel goût peuvent être mis en avant. Ils évoluent en continuité entre les univers médiatisés et non médiatisés. Ainsi, très peu de profils que nous avons visités apparaissent complètement déconnectés de la vie réelle. Les adolescents essaient juste de se montrer sous un meilleur jour. Cela les oblige à réfléchir à la fois sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et celle qu'ils souhaitent projeter. Ces ajustements sont rendus possibles par les élaborations de profils que permettent les médias sociaux. Il s'agit d'ailleurs, comme le signale Danah Boyd (2007) dans sa thèse, de la première génération qui doit se décrire publiquement afin de pouvoir participer socialement. Seuls 5% d'entre eux ont leurs parents comme « ami ». Les parents ne sont souvent pas intégrés à la vie numérique des adolescents. Jeff (17 ans) a accepté son père, mais limite l'accès « pour ne pas le choquer » et Julie (16 ans) a fait une moue horrifiée à l'idée d'avoir ses parents sur Facebook. Gildas (14 ans), reconnaît avoir accepté ses parents mais estime que c'est une erreur. Ses amis acquiescent en estimant que Facebook c'est « pour les copains ». En fait, rares sont ceux qui veulent interagir avec leurs parents sur internet notamment par crainte que ces derniers contrôlent ce qu'ils font, comme ils peuvent le faire hors-ligne, dans leur chambre par exemple. Avec les données d'INEDUC, on constate une évolution rapide de Facebook qui s'institutionnalise pour devenir la vitrine officielle des adolescents, en particulier parce qu'ils savent que de plus en plus de parents ont un compte Facebook. Ils commencent à se détourner de Facebook pour interagir avec leurs pairs sur d'autres réseaux sociaux (sur Snapchat par exemple).

4.3.2 Se dévoiler à l'autre

La pratique de communication interpersonnelle a aussi un autre rôle, celui de mettre en place des passerelles entre les deux sexes. Le cloisonnement entre garçons et filles est très marqué dans la cour du collège ou du lycée. De ce fait, beaucoup utilisent internet pour tester les premiers pas d'une relation amoureuse. Sans le moyen de communication adéquat, l'adolescent peut très facilement se retrouver hors-course : « *Pour demander à sortir avec quelqu'un et tout c'est plus facile de dire ça sur Facebook que en face quoi. Et y a mon pote là, mon meilleur pote, il arrivera pas à demander à une fille et sur Facebook il lui aurait demandé depuis longtemps. Ça fait 2 ans qu'il est dessus et il bloque. Il a pas de portable. Il a internet, mais pas Facebook. Il a pas le droit. Il a MSN, mais sa cop.. Enfin sa... la fille qu'il veut sortir avec elle va que sur Facebook* » explique Eric (13 ans). Comme le rappelle Pasquier (2005), les échanges par ordinateur ouvrent le registre de la parole intime, aussi bien pour les jeunes filles qui utilisaient déjà le téléphone ou la correspondance manuscrite que pour les jeunes gens, peu habitués au dévoilement de soi. Sur internet, ils peuvent donc se montrer différents du groupe sans en être la risée. Cela rejoint les analyses de plusieurs recherches M@rsouin effectuées depuis plusieurs années. La définition anthropologique des usages comme normes d'usages confèrent trois « pouvoirs » au numérique : renforcement, dévoilement et lien. Là, c'est le pouvoir de dévoilement qui est à l'œuvre (Plantard, 2011). Contrairement à ce qu'on a beaucoup entendu dans les années 1980, la technologie n'est pas neutre. « *La technique, c'est la manière qu'ont les humains de se cacher dans ce qu'ils font et de s'y révéler aussi de temps à autre [...] La technique relève d'un stade du miroir généralisé dans lequel on éprouve son rapport à l'être* » (Sibony, 1989). Les pratiques numériques provoquent toujours des interactions corporelles, cognitives et affectives. Ces pratiques déclenchent des émotions qui échappent parfois à toute rationalisation et peuvent révéler des questions existentielles. Dans un contexte de la socialisation adolescente, les pratiques du numérique saturées d'affects dévoilent les questions qui les préoccupent. Cet usage réhabilite le badinage amoureux. Il permet de s'individualiser du groupe et de s'affranchir de la fidélité que les adolescents doivent à celui-ci. Pour les garçons il semble que la messagerie instantanée soit un lieu facilitant l'apprentissage du jeu de séduction et de la grammaire amoureuse : apprendre les critères physiques qui plaisent, les attitudes, les mots qui séduiront. En outre, internet permet de s'affranchir de la dimension physique à une période où le corps change. L'absence de visu offre une possibilité de tester sans crainte que cela retentisse forcément sur la vie quotidienne. Ainsi, les

relations numériques permettent-elles d'aborder des discussions sensibles où l'émotion peut être fortement présente en évitant qu'elle soit paralysante. Cette voie « numérique » de socialisation entre les filles et les garçons ne se substitue pas aux interactions réelles mais offre une zone protégée, un espace transitionnel (Tisseron, 2008).

4.3.3 Un territoire qui renforce les cultures des pairs

En définissant ce qu'ils montrent et à qui ils le montrent, ils ont le sentiment de pouvoir s'exprimer plus librement puisqu'ils ne sont pas dans la sphère publique, mais bien dans un « entre-soi », un espace en clair-obscur (Cardon, 2009) où chacun peut se dévoiler devant un cercle de pairs restreint dont ils contrôlent l'accès et le limitent aux parents. C'est à cette unique condition qu'ils estiment être libres. Le fait d'écrire est souvent privilégié au fait de téléphoner, non seulement pour une question de coût, mais aussi pour être à l'abri du regard et des oreilles adultes. Ce sont les parents qui équipent les adolescents en espérant ainsi favoriser la réussite scolaire : « *les parents ont cerné les enjeux sociaux et professionnels pour leurs enfants. Les enquêtes montrent que les foyers avec des ados sont les plus équipés. La connexion internet est perçue comme un moyen de se comporter en "bon parent" en offrant à ses enfants tous les moyens d'accéder à la réussite scolaire. Aujourd'hui la réussite des enfants se mesure dans tous les milieux par leurs résultats scolaires.* » (Metton, 2004, p. 63). Hors, si 41% des adolescents de notre enquête affirment recourir au numérique pour faire des recherches concernant l'école, ils ne sont que 4,69% à citer cette activité comme l'une des plus fréquentes. Une fois la connexion établie, les parents s'aperçoivent que les activités ludiques et de communication constituent l'essentiel des pratiques de leurs enfants. L'internet devient alors un concurrent potentiel des devoirs, comme la télé ou les jeux vidéos.

Les parents des adolescents interviewés savent utiliser l'outil informatique. Leur apprentissage s'est souvent réalisé en fonction de leur profession et dans ce cadre là. Du fait de ces apprentissages différenciés, le décalage existe. Ainsi, deux représentations se confrontent, l'une axée sur la recherche d'informations, sur le travail, l'autre plus ludique et fortement axée sur la communication. C'est dans cette confrontation qu'intervient le deuxième pouvoir des usages : le renforcement. Les techno-imaginaires nous présentent des fétiches (des objets supports de croyances) à manipuler comme l'ordinateur, la tablette tactile ou le téléphone portable. Ils nous présentent aussi des environnements numériques – des espaces socio-techniques – à habiter comme les réseaux. En présence de ces « machines », éléments tangibles des cultures numériques et véritables « Deus ex machina » composées d'instrumentalité et de symbolique, chacun renforce ses comportements de confiance ou de défiance vis à vis du numérique. À l'inverse des autres supports médiatiques, comme la télévision, la presse, les livres, la radio, il est très difficile pour les parents de contrôler les contenus numériques. Face à cet état de fait, ils proposent surtout des limites en termes de temps. Cette contrainte est de plus en plus mise à l'épreuve des terminaux mobiles. Les parents que nous avons rencontrés à Ploëmeur ont des approches différentes face à l'arrivée du numérique dans leur foyer. Certains, se sentant dépassés par la technique laissent leur enfant faire adoptant une attitude quasi admirative face à leur maîtrise technique. D'autres, beaucoup plus nombreux, sont vigilants par rapport aux résultats scolaires. Si les moyennes baissent, alors l'accès au numérique sera restreint. Finalement, à l'instar des sorties de leur enfant, les parents établissent des périmètres temporels aux activités : pas de numérique le soir et seulement si l'activité n'empêche pas les autres. Ils restent ainsi à distance mais sont très majoritairement vigilants à l'équilibre de leur adolescent. Ces parents, faute de contrôler techniquement les faits et gestes de leur adolescent sur internet, misent sur la confiance. « *Les parents sont aujourd'hui convaincus des vertus de la communication dans l'éducation des adolescents. Pénétrations des normes éducatives dans les normes populaires. Dans les premières, le modèle négociateur s'est définitivement imposé. Dans les seconds, le modèle éducatif aurait réussi à s'adapter aux nouvelles normes de comportement des adolescents en changeant de registre dans l'exercice de l'autorité, c'est-à-dire en passant d'une autorité traditionnelle (qui n'a pas besoin de se justifier pour être légitime) à une autorité qui cherche à mieux établir les sources de sa légitimité et à maintenir son efficacité par les vertus de la communication, mais sans renoncer totalement à un modèle de relations statutaires.* » (Galland, 2008).

4.3.4 Les cultures tribales du numérique

Par leurs propriétés réticulaires, les TIC permettent le développement de cultures émergentes, éclectiques, dissonantes, des cultures dites numériques, dont les adolescents s'emparent. Au-delà de la technicité induite, elles doivent avant tout s'entendre comme repositionnant l'individu au cœur du processus culturel, notamment en tant qu'acteur. Que ce soit Jeff (17 ans) qui apprend le japonais, Marianne (17 ans) qui fait ses playlists, ou encore Delphine (15 ans) qui participe à des fan-fictions, les adolescents interviewés utilisent tous les TIC pour consommer, pratiquer et produire de la culture. La diversité des pratiques est étroitement liée à la fréquence : plus on pratique, plus on diversifie les usages. Chacun utilise le support numérique d'une façon personnalisée : si l'une télécharge fréquemment, d'autres préféreront jouer, converser. Le temps consacré à la culture n'est plus homogène ou dicté par l'offre. Ainsi ont-ils à la fois plus de choix dans les modes de consommation, mais aussi

une offre plus importante. Ce recentrage sur l'individu amène certains chercheurs à parler de cultures participatives ou expressives. Le terme de « Remix culture » utilisé par Lessig (2008) identifie le mieux cette culture participative, d'échange, et de réappropriation individuelle ou collective de contenus. Ils se réapproprient, ré-agencent les produits culturels à disposition. Leur consommation devient un processus collectif, comme le souligne Jenkins : « *Le public à qui on a donné le pouvoir grâce aux nouvelles technologies, et qui occupe désormais un espace à l'intersection des anciens et des nouveaux médias, exige de participer à cette culture.* » (Jenkins, 2003). Ils agrègent des éléments, les réorganisent, les classent, leur donnent un nouveau sens. S'approprier divers contenus pour créer une production nouvelle est un processus caractéristique des pratiques numériques des adolescents. Léo (17 ans) ne prend pas de photo, pas de vidéo. Il utilise le matériel préexistant, le recycle, le détourne et le modèle. Il prend des éléments divers, qui ne sont pas de lui, les bricole. Ces travaux ont toujours une finalité sociale : il partage ses créations et les confronte à son audience. Si l'on s'en tient aux matériaux empiriques à disposition, la transmission culturelle adolescente se situe plus, mais non exclusivement, dans un cadre intragénérationnel. L'émergence des cultures numériques met à mal ce que Bourdieu appelle la légitimité culturelle, sur laquelle sont basées en grandes parties nos institutions culturelles. Ainsi certains types de savoirs sont-ils plus valorisés que d'autres par l'institution scolaire, par la hiérarchie sociale. C'est là qu'intervient le troisième pouvoir des usages : le pouvoir de lien. Certains adolescents sont baignés dans les techno-imaginaires. Ils forment les tribus « techno » qui dépassent de loin les ingénieurs. En fonction des époques, ils se nomment nerds, cyberpunk, no-life ou geeks et forment l'avant-garde des cultures numériques. Ce fonctionnement est une caractéristique globale des cultures numériques. Ces tribus technoïdes fonctionnent comme les « outsiders » décrits par Becker (1985). Elles sont le signe autant que les prémisses d'une nouvelle culture numérique, d'abord déviante, transgressive puis de moins en moins. Notre profond désir identitaire d'être intégré dans un groupe constitué trouve dans les cultures numériques de nouvelles tribus, de nouveaux territoires à explorer. Tout se passe comme si les cultures numériques loin de déshumaniser les rapports que chaque individu entretient avec la culture, personnifient ces relations : on ferait ainsi plus confiance à un bien plébiscité par les pairs, par ses proches, que proposé par une institution. La confiance, notion primordiale pour les adolescents, se détermine dans la relation, la proximité et l'échange donc dans la tribu. Les cultures numériques des adolescents ne se limitent pas aux cultures geeks plutôt investies par les milieux favorisés. Elles s'en distancient par des usages très inégaux au sein d'une même classe d'âge, corrélatifs de distanciation très hétérogène vis à vis des objets techniques. Confiance et légitimité déterminent l'adoption d'une technologie par les jeunes comme l'illustre les usages caricaturaux de FB par les apprentis boulangers. Sur une dialectique « c'est pour moi / c'est pas pour moi », les adolescents butinent les cultures numériques en conservant deux fondamentaux très articulés : la socialisation entre pairs et le pouvoir de lien.

5. Conclusion

En laissant aux adolescents le champ libre en matière d'apprentissage du numérique, ces derniers s'approprient un territoire qui leur permet de se construire socialement, de se dévoiler face à leurs pairs, de renforcer leur identité « jeune » et des liens dans un des rares lieux qu'ils pensent contrôler. Afin de mieux le maîtriser, ils le circonscrivent à leurs pratiques, excluant le plus souvent toute présence adulte potentiellement stigmatisante. Ils investissent les lieux en ligne comme ils le font hors ligne, sur des temporalités spécifiques, pour retrouver leurs pairs, à l'abri des regards étrangers. Les pratiques numériques des adolescents dévoilent une façon de se construire de l'adolescent, hors des prescriptions institutionnelles et parfois des lieux pensés pour eux. Faute de connaître réellement leurs pratiques numériques, adultes et adolescents projettent les uns sur les autres des fantasmes qui se cristallisent autour d'expressions comme « digital native » ou « digital migrant ». Les adolescents se construisent, aujourd'hui, souvent dans un « entre-soi » numérique en clair-obscur, caché du regard des adultes. C'est ce repli qui pourrait être très problématique d'un point de vue éducatif. L'appropriation des instruments numériques n'est pas innée. Selon la famille, le groupe de pairs et les territoires dans lequel il se situe, l'adolescent s'adonnera avec plus ou moins de légitimité, d'assurance, de facilité et d'audace aux pratiques numériques. Il devient urgent de regarder de près et de prendre en compte les pratiques numériques effectives des adolescents pour pouvoir démontrer l'ampleur du risque de démissions éducatives contenu dans la dénomination « génération Y ». Les analyses d'INEDUC démontrent que l'équipement apparaît socialement contrasté sur deux plans : s'agissant des terminaux mobiles et au niveau des espaces d'accès (l'espace familial de la maison ou l'espace personnel que peut représenter la chambre). En effet, si les familles défavorisées (par la PCS¹⁹ du père) sont autant dotées en ordinateur fixe que les familles très favorisées, elles se révèlent moins dotées en terminaux mobiles lorsque l'on considère l'équipement familial. En revanche les jeunes de milieu défavorisé ont plus souvent accès aux ordinateurs portables dans leur chambre (47,2% contre 35,5% des PCS

très favorisées). De surcroît, les disparités sociales se creusent quant à l'équipement en téléphones portables. En effet, près de quatre adolescents sur cinq (76,2%) issus de milieu défavorisé possèdent un téléphone portable contre deux adolescents sur trois (67,6%) d'origine sociale favorisée. Les analyses qualitatives nous permettent d'identifier un investissement inégal des familles dans le rapport au numérique qui se retrouve dans le type et le lieu d'accès à l'équipement. L'aliénation consumériste à la possession de produits technologiques (Ex : smartphone ou console de jeu) serait-elle plus forte dans les familles populaires ? Les familles plus favorisées résisteraient-elles à la pression du marketing technologique en échangeant entre parents dans les lieux de socialisation qui se forment autour des parcours scolaires ou de loisirs de leurs enfants ? Si les usages sont des normes symboliques, contrairement aux discours politiques habituels, l'E-éducation ne se limite pas à la mise à disposition des ressources numériques pour l'éducation. L'E-éducation s'articule à l'éducation autant qu'elle la redéfinit. Si on considère l'éducation comme l'ensemble des acquisitions produites par les interactions entre le sujet et son environnement physique et humain, comprenant autant les transmissions volontaires que les acquis par imprégnation, le numérique transforme l'éducation en profondeur particulièrement dans la famille. Comme l'écrit Alexandre Moatti (2012, p. 134) : « Le numérique, substantivé, presque personnifié, envahit tout. Le concept est à ce point invasif qu'il en arrive à faire oublier ce à quoi il se rapporte... ». L'E-éducation nous rappelle les enjeux des travaux de recherche sur les apprentissages avec, par et dans le numérique. Elle nous rappelle aussi l'importance des politiques publiques d'éducation et le rôle des institutions éducatives lorsqu'il s'agit d'accompagner l'éducation familiale aux usages du numérique.

Références bibliographiques

- Albero, B. & Linard, M. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- André, G. (2012). *Adolescents et numérique : Quelles sociabilités ?*. Mémoire de Master TEF, Université Rennes 2.
- Audran, J. (2005). *Ethnologie et conception des sites Web scolaires*. Paris : Lavoisier-Hermès.
- Beaud, S. & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de Terrain*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, trad. fr. 1985 (1ère éd. 1963).
- Berger, P. & Luckmann, T. (2008 [1966]). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Boyd, D. (2007). Réseaux sociaux numériques : vie privée, vie publique, what else ? (en ligne), 16 Août 2012. <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree-French.pdf>
- Boyd, D. (2008). *Taken out of context*. PhD Dissertation, University of California-Berkeley, School of Information.
- Cardon, D. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, n° 138, p.15-71.
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité, un essai de cartographie du web. *Réseaux*, 2008.
- Cardon, D. (2009). Web 2.0. *Réseaux*, n° 154, 2009/2, 9-12.
- Casalegno, F. & Lemos, A. (1996). Entretien sur la cyberculture avec Edgard Morin, *Sociétés* N° 51.
- Casili, A. (2010). *Les liaisons numériques, vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Seuil.
- Dagnaud, M. (2011). *Génération Y Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris : Presses de Sciences Po.
- De Certeau, M. (2002 [1980]). *L'invention du quotidien, Arts de Faire*. Paris : Gallimard.
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence, *Revue française de sociologie*, 2008/4 Vol. 49, 819-826.
- Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre », *Ethnologie française*, 2010/1 Vol. 40, p. 19-30.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris : Editions de Minuit.
- Jenkins, H. (2003). Worship at the Altar of Convergence, un nouveau paradigme pour mieux comprendre l'évolution des médias. Introduction de l'ouvrage, convergence culture. *Mediamorphoses*, sept 2007
- Lessig, L. (2008). *Remix, Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin Press.
- Lobet-Maris, C. (2011). Âge et usages informatiques, *Communications*, 2011/1 (n° 88), 19-28.
- MARSOUIN (2012). Usages des Technologies de l'Information et de la Communication en Bretagne. Repères 2012.

- Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile, *Réseaux*, 2004/1 n° 123, 59-84.
- Moatti, A. (2012). *Le numérique, adjectif substantivé*, *Le Débat*, 2012/3 n° 170.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication : La Documentation française.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Plantard, P. [dir.] (2011) *Pour en finir avec la fracture numérique*. Limoges : Fyp Editions.
- Plantard, P. (2013). La fracture numérique, mythe ou réalité ? *Éducation permanente. Hors-série sur la société numérique*. Paris : AFPA.
- Plantard, P. & Trainoir, M. (2011). StigmaTIC : errances et technologies » In *Recherches sur la société du numérique et ses usages – M@rsouin*, N°1, Paris : l'Harmattan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et la technique*. Paris : Armand Colin.
- Sibony, D. (1989) *Entre Dire et Faire*. Paris : Grasset.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Tredan, O. (2005). Les weblogs dans la cité : entre quête de l'entre-soi et affirmation identitaire. *Cahier de Recherche MARSOUIN*
- Tisseron, S. (2008). *Virtual, mon amour : penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*. Paris : Albin Michel.

Vers une typologie des classes inversées

Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets.

Marcel Lebrun*, **Coralie Gilson**** et **Céline Goffinet****

** Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique*

*** Master en Sciences de l'éducation 2016, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique*

RÉSUMÉ : Par cet article, nous souhaitons dégager du foisonnement conceptuel et empirique porté par le concept des classes inversées, une typologie dressée sur différentes dimensions qui permettrait in fine de rendre mieux compte de certains effets induits par cette stratégie pédagogique. En effet, le concept initial « les leçons à la maison et les devoirs en class » s'est progressivement mais rapidement enrichi de modalités concernant à la fois les activités et interactivités en présence et à distance qui rendent de plus en plus difficile de discerner les conditions et les causes qui contribuent à ces effets. A l'aide de la typologie ainsi dégagée, nous montrerons le pouvoir de discrimination de cette typologie en l'appliquant sur différents concepts véhiculés par les classes inversées tels la motivation des apprenants, les rôles et postures tenus par les différents acteurs, les activités proposées et finalement, dans une sorte de synthèse, la différenciation.

MOTS-CLÉS : classes inversées, dispositif, typologie, méthodes pédagogiques, effets, différenciation, apprentissage

1. Introduction

Même si le phénomène des classes inversées est relativement récent (dans son appellation anglaise en tout cas, *Flipped Classroom*), les récents colloques et journées d'étude à son sujet démontrent son ampleur à la fois au niveau du nombre d'enseignants qui s'y intéressent voire s'y investissent (les événements CLIC – Classes Inversées, le Congrès – sont passés d'environ 200 participants en 2015 à plus de 800 participants en 2016) et aussi par la variété des pratiques qui en découlent. On peut d'emblée tracer un continuum entre des pratiques plutôt « centrées sur l'enseignant » (même virtualisées par le truchement de vidéos) et d'autres davantage « centrées sur l'apprenant ». On trouve ainsi aux extrémités de ce continuum :

- de la vidéo, un média emblématique mais non rédhibitoire, à regarder avant la classe proprement dite pour, intentionnellement, consacrer plus de temps et développer davantage d'activités et d'interactivités pendant celle-ci (la classe inversée proprement dite)
- des dispositifs construits par les élèves eux-mêmes dans lesquels ils deviennent à la fois « didacticiens » des savoirs récoltés sur Internet et ingénieurs pédagogiques des interactivités qu'ils ont préparées à l'intention de leurs collègues (une pratique appelée « Classes renversées » par notre collègue Jean-Charles Cailliez¹).

On peut ainsi parler, au-delà des expérimentations de quelques pionniers, d'une pratique d'innovation en voie d'instauration de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Les effets de cette stratégie, intentionnés, décrits et parfois validés, sont multiples mais relativement peu stabilisés scientifiquement : motivations accrues (des élèves et aussi des enseignants), meilleures appropriations des savoirs formalisés, développement de compétences disciplinaires et transversales, différenciation des enseignements et des apprentissages ? Mais, faute d'un modèle structurant de cette variété à la fois sémantique et procédurale, il peut être difficile d'associer les effets éventuellement discernés des causes et conditions liées aux pratiques effectives au sein de la classe. C'est à cet éclaircissement ou encore à ce discernement que souhaite s'attacher, à titre encore exploratoire, cet article.

2. Vers un cadre conceptuel pour différents types de classes inversées

Le concept de « classe inversée » (*Flipped Classroom*) a été introduit il y a une dizaine d'années par deux enseignants du secondaire en chimie, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, de l'école *Woodland Park High School, Colorado*. L'idée initiale était de bousculer les espaces-temps de l'enseignement et de l'apprentissage en proposant les leçons, sous la forme de vidéos, en dehors de la classe proprement dite et en utilisant l'espace-temps de cette dernière pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. L'intention affichée, encore implicitement, était de redonner du sens à la présence. Nous avons résumé ce concept par un quelque peu provocateur « *Lectures at home and Homework in class* » dès 2011 sur notre Blog (un billet à propos de l'hybridation dans la formation) après avoir écouté une conférence en vidéo (*Utilisons les vidéos pour réinventer l'école*) de Salman Khan, le créateur de la *Khan Academy*. C'est en 2012 que Bergmann et Sams publiaient leur livre « *Flip your classroom* » (adapté en français par l'appellation « Classe inversée ») qui allait provoquer l'émergence du concept en francophonie et plus particulièrement en Europe (Bergmann & Sams, 2012). Bien évidemment, au delà du concept voire du slogan, l'esprit de la classe inversée anima bien antérieurement des enseignants pionniers de l'inversion. Beaucoup d'entre nous en ont rencontré dans leurs études ; ils demandaient une lecture préalable avant leur cours proprement dit. Pour ma part, dès 1972, un de mes professeurs en mécanique rationnelle (Nicolas Rouche) pratiquait, sur la base d'un manuel, cette technique incitative à l'apprentissage. A titre de définition encore provisoire, nous proposons parmi d'autres, celle de l'Université Vanderbilt (nous traduisons) : *Le concept de classe inversée décrit un renversement de l'enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe, principalement au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d'assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la résolution de problèmes, les discussions ou les débats* (Brame, 2013).

¹ Le lecteur curieux lira avec profit les billets de notre collègue Jean-Charles Cailliez sur son Blog JC2. Il y parle avec enthousiasme de ses expériences concrètes de classes **renversées** (sic) et de l'évaluation inversée qu'il pratique : *J'essaie de leur faire comprendre que dans leur vie professionnelle future, leur patron ne vérifiera pas leurs connaissances et qu'il ne connaît pas lui-même les réponses aux questions qu'il pose.* <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/>

Prise au pied de la lettre, cette définition synthétique pourrait contribuer à en faire perdre l'esprit qui concerne davantage la dynamisation du temps en classe que les apports théoriques délivrés en dehors de celle-ci, à distance. Il est important de comprendre ces derniers mots, non seulement comme des activités « à la maison », mais plus généralement comme des activités menées par les élèves en autonomie (sans la supervision directe de l'enseignant) dans des locaux aménagés à cette fin en préalable à d'autres activités en classe, en présence de l'enseignant. Les « inventeurs » des *Flipped Classrooms*, Bergmann et Sams (The Daily Riff, 2012), expriment bien les transformations, les *flips*, induites par cette méthode en présentant leurs attributs constitutifs :

- Un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. Un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur.
- Une classe dans laquelle l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade « *sage on the stage* » mais l'accompagnateur attentif « *guide on the side* » en permettant ainsi différentes formes de différenciation.
- Un mélange fertile de la transmission directe (j'enseigne) avec une approche constructiviste ou encore socio-constructiviste de l'apprentissage (c'est aux apprenants qu'il revient d'apprendre).
- Une classe dans laquelle les élèves qui sont absents pour cause de maladie ou d'activités extra-curriculaires (pour des sportifs, sorties éducatives) ne sont pas laissés « en arrière ».
- Une classe où les contenus travaillés (la « matière ») sont accessibles tout le temps pour les révisions, les examens, la remédiation.
- Une classe où les étudiants sont davantage engagés dans leurs apprentissages.
- Un lieu où les étudiants peuvent recevoir un accompagnement personnalisé.

On le comprendra, le concept initial de la classe inversée (que nous appelons ici **Type 1** ou niveau 1) allait être amené à évoluer en élargissant en particulier le spectre des activités menées à distance : le seul « regarder des vidéos » peut-il être considéré comme une activité motivante et fertile en apprentissages ? Des auteurs précurseurs avaient déjà repoussé les limites du concept en ne limitant pas l'inversion à cette seule activité somme toute passive en particulier mais en considérant les différents styles d'apprentissage des élèves (Lage et al. 2000). En quelque sorte, la mise à distance de certaines activités, traditionnellement dévolues au temps de classe (comme la transmission), nous invite à repenser les activités en présence qui à leur tour interpellent la nature de ces activités à distance en les contextualisant davantage. Cet « effet boomerang » (porter certaines activités à distance dans l'intention de redonner du sens à la présence, les activités en présence invitant à leur tour à enrichir les activités préalables à distance) conduit à considérer l'hybridation dans une perspective dynamique.

C'est ainsi que nous avons proposé sur notre Blog (Lebrun, 2014) et dans notre livre consacré aux classes inversées (Lebrun & Lecoq, 2015), une extension du concept initial de classe inversée en incluant dans la partie à distance (avant la classe proprement dite) des activités des élèves du type recherche d'informations, préparation d'un exposé ou d'un débat, construction d'un dispositif de formation à l'intention des autres élèves, etc. « L'apprenant actif » sortait ainsi de la classe pour s'alimenter intellectuellement dans les contextes (en particulier fortement marqués par le numérique et son attribut d'accessibilité des ressources à la fois de connaissances et de pratiques). Si la partie transmissive de l'enseignement était ainsi portée à distance dans le Type 1, le format initial de la classe inversée, cette extension nous conduit à y transporter aussi certaines formes d'apprentissage sans doute moins formelles mais davantage contextualisées. Nous avons appelé cette variété **Type 2** et elle nous conduit, par la variété des activités qu'elle apporte en conjonction avec le Type 1, à parler des classes inversées (au pluriel). La figure ci-dessous (Figure 1) illustre et synthétise ces propos.

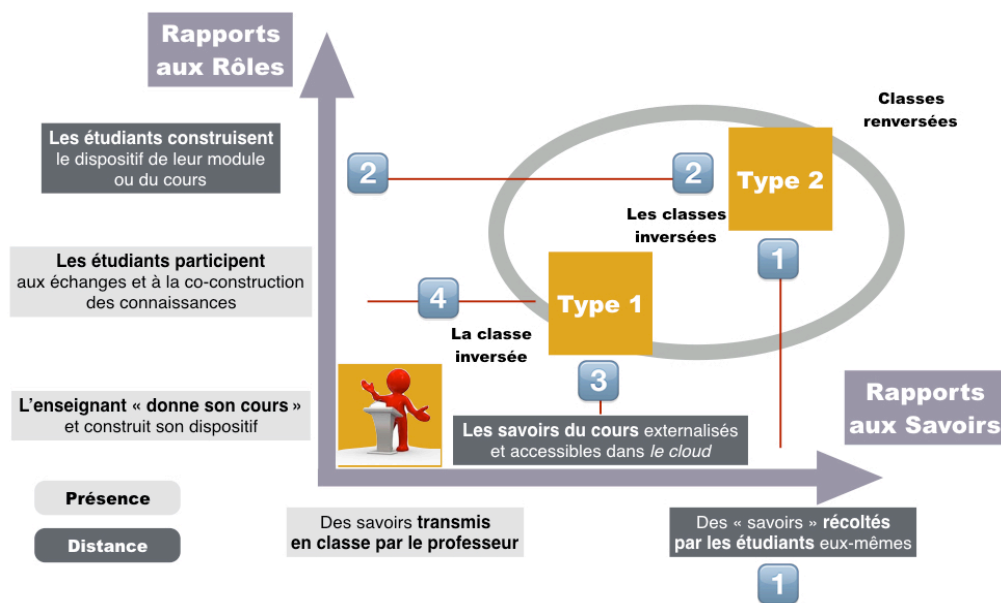


Figure 1. Présentation des deux types de classes inversées

Mentionnons quelques points d'attention à l'examen de cette figure :

- Les deux axes : l'axe horizontal témoigne de l'origine des savoirs transmis (présenté par l'enseignant ou amené par les élèves) et du type de savoirs travaillés (savoirs formalisés ou savoirs pratiques) entre « monde des idées » et « monde de l'expérience concrète ». L'axe vertical témoigne davantage des différents rôles ou postures tenus par les enseignants (Lavenier *et al.*, 2015) et par les élèves.
- La localisation des activités : les activités menées en classe « en présence » et celles effectuées hors de la classe « à distance » (la recherche d'informations pouvant, par exemple, se faire dans le centre de documentation à l'école ou ailleurs).
- Les différents types : on y retrouve le **Type 1** celui de la classe inversée proposée initialement et le **Type 2** dans lequel les activités à distance sont effectuées par les élèves eux-mêmes, de manière autonome ou en groupe, en prélude à l'activité en classe. La représentation suggère que ces deux types sont fortement prototypiques (quelque peu extrêmes), LES classes inversées les réunissant dans des proportions diverses. Nous désignerons ce mélange par l'étiquette **Type 3** dans lequel les deux précédents types en constituent à la fois les ingrédients et les dimensions.
- Finalement, nous avons complété la figure par une stratégie de formation, les « classes renversées » dans laquelle les élèves ou les participants à la formation y contribuent maximale-ment à la fois au niveau des savoirs travaillés, des activités prévues y compris l'évaluation (pour les autres élèves par exemple) en assumant tout à la fois les rôles d'enseignant et d'apprenant (Cailliez, 2015).

De manière plus conceptuelle, nous pouvons alors imaginer que les différentes activités mentionnées le long des deux axes deviennent des événements d'apprentissage à organiser au sein de différents scénarios. En voici un donné ici à titre d'exemple (les numéros se réfèrent à la figure 1) :

1 (Type 2, distance) : hors la classe, individuellement ou en groupe, chercher les informations, instruire la thématique, ramener des éléments des contextes visités, les structurer quelque peu, préparer une petite présentation d'une manière originale ... Les compétences visées seraient : recherche d'informations, validation, analyse, synthèse, créativité ...

2 (Type 2, présence) : présenter, en classe, les informations et ressources trouvées, identifier les différences et repérer les similitudes avec les propositions des autres élèves ou d'autres groupes, vivre un « conflit » socio-cognitif, expliciter les préconceptions, faire émerger les questions, les hypothèses ... Les compétences visées seraient : communication, analyse, réflexivité, modélisation ...

3 (Type 1, distance) : hors la classe selon le schéma initial des classes inversées, prendre connaissance des théories, relever les éléments pertinents pour la thématique investiguée, préparer une synthèse, exercer le fonctionnement du modèle ... Les compétences visées seraient : apprendre, faire des liens, mémoriser, se poser et préparer des questions, modéliser ...

4 (Type 1, présence) : en classe à nouveau, consolider les acquis, faire fonctionner le modèle ou la théorie en regard des thématiques investiguées, préparer le transfert par l'approche d'autres situations ... Les compétences visées seraient : comprendre, appliquer, investiguer les limites, transférer à d'autres contextes ...

Ce scénario exemplatif trouve, dans le cycle de Kolb (1984) à propos de l'apprentissage expérientiel, des éléments qui à la fois le structurent et le consolident. La figure 2 présente cette vision systémique des événements d'apprentissage mobilisés dans les classes inversées. Nous avons également complété la figure avec les trois constituants de l'enseignement stratégique selon Tardif (1992) : contextualisation (ancrer les apprentissages dans les contextes pour leur donner du sens), décontextualisation (formaliser et structurer les savoirs d'expérience récoltés de manière à les rendre plus généralisables) et recontextualisation (appliquer ces savoirs formalisés dans d'autres situations, le transfert).

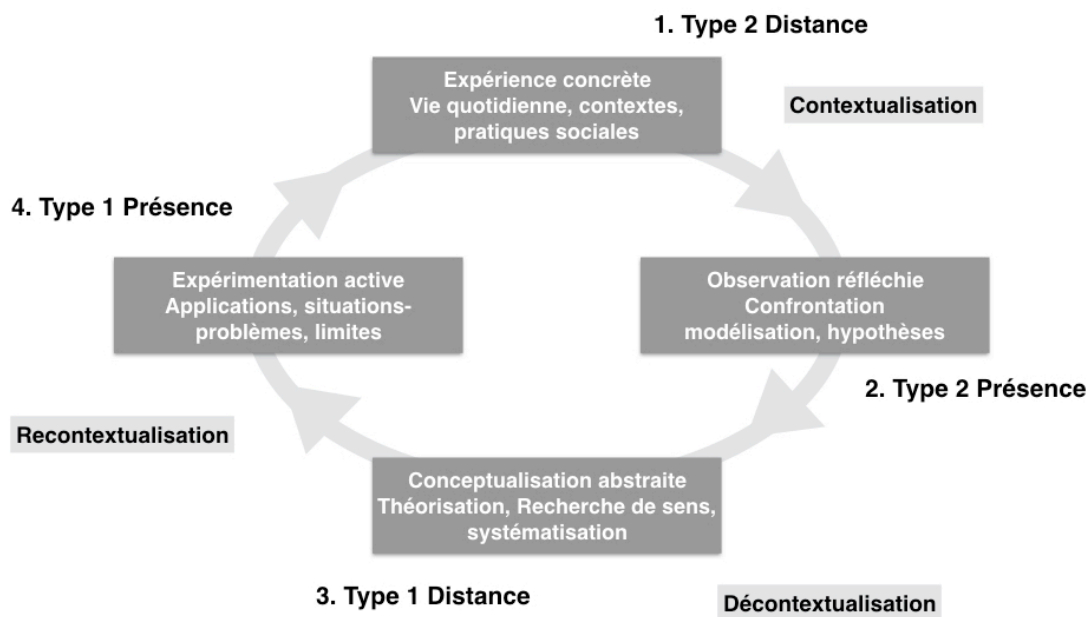


Figure 2. Cycle de Kolb et événements d'apprentissages mobilisés dans les classes inversées

Plusieurs auteurs ont déjà approché le concept des classes inversées de manière systémique, au départ de plusieurs théories de l'apprentissage, sans cependant aboutir à une détermination de ce système au départ de différentes dimensions en interaction et sans en déterminer d'éventuels effets différenciés. Mentionnons ainsi le cycle proposé par J. Gerstein (2011) sur son Blog *User Generated Education* ; le cycle est construit sur différents types d'activités soit pilotées par l'enseignant soit prises en charge par les élèves. Ou encore le modèle compréhensif proposé par *The University of Queensland* en Australie qui propose un cycle inspiré du précédent, ainsi que de celui de Kolb et des démarches mises en place par Eric Mazur, professeur de physique à Harvard (Mazur, 1997). Remarquons cependant que, contrairement à notre approche plus inductive, ce cycle démarre par l'approche des concepts d'abord (*via* des vidéos, des textes, des médias enrichis), la recherche de sens ensuite (*via* des questionnaires ou des discussions en ligne ...) pour finalement aboutir sur les applications (projets, problèmes, présentations ...). Il s'agit là peut-être d'une différence à rechercher dans les paradigmes éducatifs qui sous-tendent l'enseignement obligatoire (primaire, secondaire que nous étudions ici) et l'enseignement supérieur.

On l'aura compris, et c'est probablement une des causes du succès des classes inversées, ces dernières se trouvent au confluent de plusieurs courants qui traversent le champ de l'éducation :

- celui des objectifs, des compétences à développer chez les apprenants, plus récemment des acquis d'apprentissages (ou *Learning Outcomes*)², ce que « l'étudiant sait, comprend, est capable de faire et de, lui-même, le démontrer »;
- celui relatif aux méthodes d'apprentissage en particulier celles congruentes aux facteurs d'apprentissage comme les méthodes actives et interactives, les approches par situations-problèmes, par études de cas, les apprentissages collaboratifs (Lebrun, 2005);
- celui relatif aux approches innovantes de l'évaluation certificative mais aussi formative, l'évaluation par les pairs, les approches réflexives (Lebrun, 2015);
- et enfin, les changements induits par le numérique dans son sens le plus large non limité à l'informatique ou à la technique (rapport aux savoirs, aux rôles, l'externalisation des ressources de connaissances, les nouveaux modes de médiation et de relations).

De manière synthétique, nous pourrions ainsi dire que la qualité intrinsèque des classes inversées devrait être élaborée dans la cohérence entre les objectifs (les compétences à atteindre par les élèves), les méthodes pédagogiques mises en place et les évaluations des apprentissages (certificative, formative, par les pairs ...) que Biggs désigne synthétise par le concept de *Constructive Alignment*, l'alignement constructif (Biggs, 1996). Nous avons complété, en un principe de cohérence élargi, ces 3 facteurs (objectifs, méthodes, évaluations) par les outils et ressources apportées par les TICe (Lebrun, 2012) bien souvent utilisés en soutien aux classes inversées. A contrario, nous pourrions dire à ce stade que l'alignement constructif élargi (cohérence objectifs, méthodes, évaluations et outils) est un critère déterminant dans l'évaluation de la qualité des classes inversées.

3. Des classes inversées pour quels effets et à quelles conditions ? L'outil de recueil d'informations

Si le but premier de la recherche ici présentée est de dégager une typologie des classes inversées (des dimensions plus qu'une catégorisation) et éventuellement de valider celle que nous avons proposée en 2014 sur notre Blog (Lebrun, 2014), nous avons également souhaité mesurer, dans une première approche, à la fois des constituants (rôle de l'expérience des enseignants, des disciplines enseignées, des options pédagogiques ...) et des effets différenciés (sur la motivation des élèves, sur le caractère actif et interactif des situations pédagogiques mises en place par les enseignants en particulier au niveau de la différenciation pédagogique, sur les compétences développées ...) ³.

La promotion d'un mémoire de Master en Sciences de l'éducation (Gilson & Goffinet, 2016) nous a offert l'opportunité de prendre en main une telle problématique. Après une revue de la littérature en cette matière, un questionnaire quantitatif a été développé. L'objectif étant de rencontrer la plus grande variété possible de classes inversées, ce questionnaire a été distribué largement au travers d'un appel à participation via les réseaux sociaux. Nous passerons maintenant en revue les différentes rubriques du questionnaire organisées en deux grandes parties : la description des classes inversées et les effets de ces dernières.

3.1. Les classes inversées : leurs caractéristiques

La première partie du questionnaire a une visée descriptive. Il s'agit de cerner qui sont les répondants à notre enquête, de quels pays ils proviennent, leur ancienneté dans la carrière enseignante, l'âge moyen de leurs élèves, les matières qu'ils enseignent ainsi que les caractéristiques principales des classes inversées qu'ils mettent en place. Pour ce dernier point, dont le but est de servir de base à la typologie, une première section est de nature plus conceptuelle et relative aux dimensions (Type 1 et Type 2) que nous avons suggérées ci-dessus à titre d'hypothèse. En exemple du Type 1, voici un des items sur lesquels on demande aux participants de marquer leur accord ou désaccord éventuel : « *Le temps en classe est consacré à la mise en pratique de la théorie qui a été vue à distance* ». L'autre section permet de préciser davantage les outils et les activités des élèves dans le cadre de leurs dispositifs. En exemple du Type 2 : « *Je demande à mes élèves de préparer un exposé sur un sujet* ».

² *Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of Learning.* EUROPEAN UNION (2004). ECTS Users' Guide – European Credit Transfer and Accumulation System for Lifelong Learning. European Commission.

³ Dans ce qui suit, nous présenterons très sommairement l'outil de recueil d'informations (le questionnaire) qui a été développé. Des précisions plus opérationnelles seront apportées au fur et à mesure des analyses qui suivront.

3.2. Classes inversées : leurs conséquences et leurs effets

La deuxième partie du questionnaire interroge les enseignants sur les effets qu'ils recherchent ou qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Une échelle d'accord leur permet de se prononcer sur une série d'items (plutôt positifs ou négatifs) comme : Avec la pratique des classes inversées, « *les élèves sont plus actifs* », « *l'enseignant est davantage disponible pour ses élèves* », « *la préparation des leçons demande plus de temps* » ou encore « *l'utilisation fréquente des vidéos peut lasser les élèves* » ...

De manière plus centrale, le mémoire en question ambitionne de distinguer les effets de différenciation pédagogique induits par la pratique des classes inversées. Cette dernière est approchée selon la modélisation de Tomlison (2004) qui distingue les modalités de différenciation selon les contenus enseignés, les procédures ou méthodes mises en place ainsi que les productions demandées aux élèves. Caron (2003) y avait ajouté celle relative aux structures, un point de vue davantage organisationnel voire institutionnel. Remarquons que les participants sont invités à se prononcer sur ces 4 types de différenciation avant les inversions pratiquées dans leurs classes et maintenant depuis qu'ils pratiquent la classe inversée.

3.3. L'enquête : quelques données quantitatives

Le questionnaire est largement destiné à des enseignants dont les élèves sont âgés entre 6 et 18 ans. Le questionnaire a été diffusé via des réseaux sociaux tels *Twitter* et *Facebook*, en principal lors du mois de janvier 2016. C'est ainsi que 286 questionnaires ont été récoltés dont 114 tout à fait complets. Néanmoins, 146 répondants avaient complété entièrement la première partie du questionnaire en particulier l'ensemble des items qui devaient nous permettre de dresser la typologie des classes inversées.

4. Vers une typologie des classes inversées

Dans un premier temps, nous nous sommes proposés de baliser l'étendue du concept de classes inversées en constituant une série d'items (10) descriptifs de ce dernier. Le Tableau 1 reprend les formulations de ces items en les catégorisant, à titre d'hypothèse, selon les deux principaux types issus de notre analyse préalable. Les items qui seront retenus au terme de notre analyse (voir ci-dessous) sont présentés en caractères droits, les autres, non retenus, dans un premier temps pour la constitution de la typologie, en caractères italiques.

	Classe inversée de Type 1	Classe inversée de Type 2
A distance	Cette pratique permet l'apprentissage des éléments théoriques à distance. (T1D)	A distance, mes élèves doivent préparer un sujet pour introduire une nouvelle activité en classe. (T2D)
En présence	Le temps en classe est consacré à la mise en pratique de la théorie qui a été vue à distance. (T1P)	En classe, des débats sont organisés sur ce qui a été découvert à distance. (T2P)
Rôle de l'enseignant	<i>Mon rôle de transmetteur de savoir est conservé. (T1R)</i>	<i>Mon rôle est celui d'un accompagnateur. (T2R)</i>
Travail des compétences	<i>Cette pratique vise l'acquisition de compétences disciplinaires. (T1C)</i>	<i>Cette pratique développe des compétences transversales chez mes élèves. (T2C)</i>
Type de démarche pédagogique	L'enseignant propose à distance une théorie qui sera appliquée en classe par les élèves. (T1DP)	Grâce à la recherche d'informations, les élèves découvrent une théorie qu'ils généralisent par la suite. (T2DP)

Tableau 1. Items descriptifs du concept large de Classes Inversées

Lors de l'enquête, ces items sont accompagnés d'une échelle d'accord paire à 6 niveaux : *Pas du tout d'accord, pas d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord, tout à fait d'accord*. Après avoir étudié à la fois la cohérence interne des différents items au sein des deux types (Alpha de Cronbach) et leur caractère discriminatif par rapport aux deux types, nous avons finalement gardé uniquement 6 items, 3 pour le Type 1

(T1D, T1P, T1DP avec un alpha de Cronbach de 0,811) et 3 pour le Type 2 (T2D, T2P, T2DP avec un alpha de Cronbach nettement moins indicatif de la cohérence des items de 0,555). Nous reviendrons plus loin sur les 4 items non retenus à ce stade. Une analyse par composantes principales appliquée sur ces 6 items est illustrée dans la Figure 3.

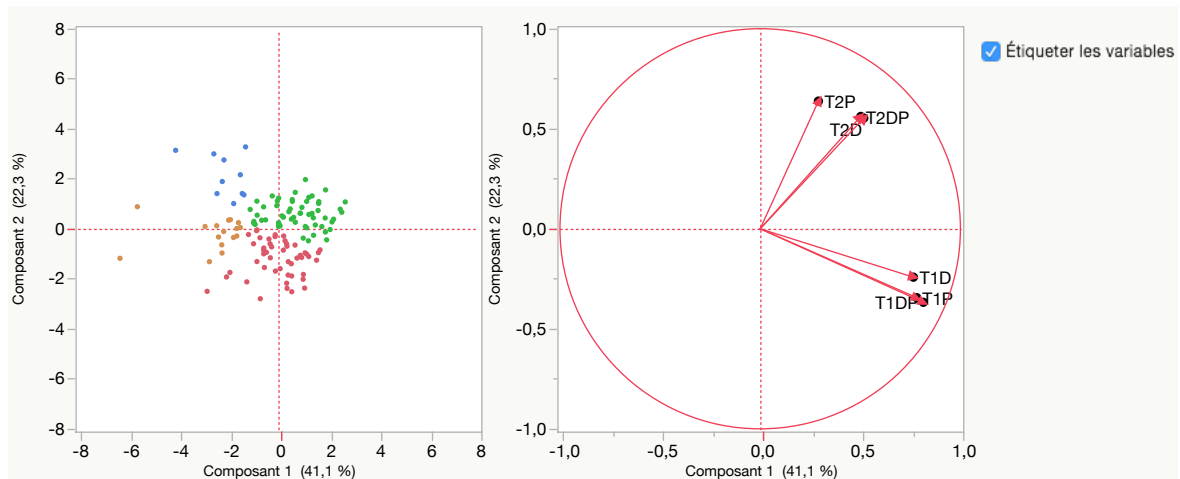


Figure 3. Analyse par composantes principales sur les 6 items descriptifs retenus

Cette analyse illustre la bonne corrélation entre les items au sein d'un type donné (Rho de Spearman de 0,64 entre T1P et T1DP, de 0,42 entre T1P et T1D, et de 0,26 entre T2P et T2DP, de 0,35 entre T2D et T2DP) et la bonne discrimination entre les deux séries d'items caractéristiques des deux types proposés.

La composante 2 (verticale) permet d'identifier les types (Type 1 intense dans le quadrant inférieur droit, Type 2 intense dans le quadrant supérieur), la composante 1 (horizontale) représentant le degré d'intensité dans les réponses choisies à ces différents items. Une analyse par clusters (Méthode de Ward, 4 clusters), sur la base de ces deux composantes fournit les résultats illustrés dans la Figure 4.

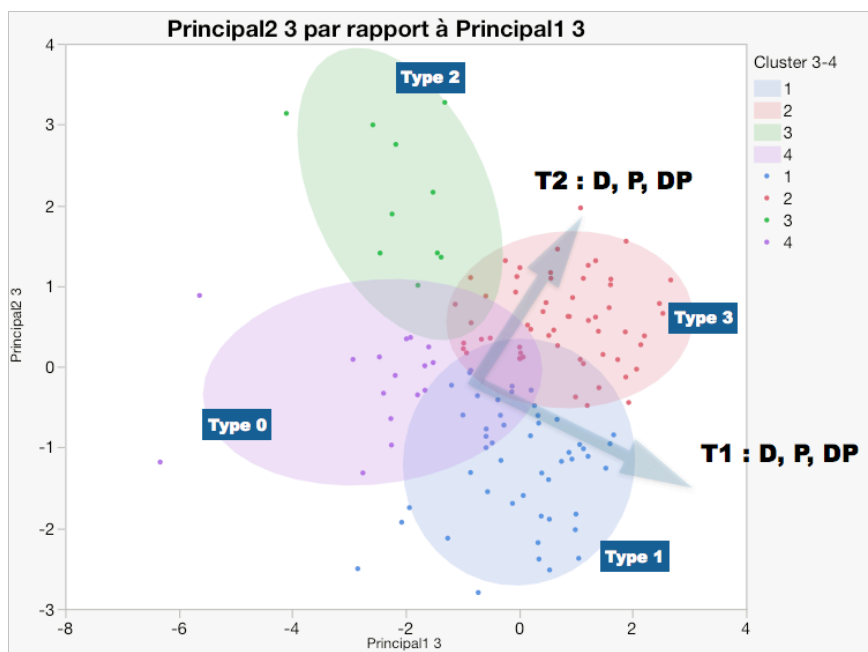


Figure 4. Analyse en (4) clusters sur la base des composantes principales

On y remarque la direction privilégiée des items retenus (T1 D, P, DP et T2 D, P, DP) et la dénomination que nous retiendrons pour ces 4 clusters après analyse et en lien avec la partie plus conceptuelle précédente : Type 1, Type 2, Type 3 et Type 0.

Afin de dégager la signification de ces 4 clusters, nous en sommes revenus aux réponses données par les participants de l'enquête aux 6 items retenus. Dans le tableau ci-dessous (Tableau 2), figurent les pourcentages d'accord exprimés par les répondants pour chacun des items ; ils sont calculés en divisant le nombre de réponses exprimant un accord (*plutôt d'accord, d'accord ou tout à fait d'accord*) par le nombre total de réponses. Le cluster 1 (N=50) se distingue par les réponses élevées aux items T1P, T1D et T1DP : nous l'associons au Type 1 précédemment annoncé avec un pourcentage d'accord particulièrement élevé pour l'item « *Le temps en classe est consacré à la mise en pratique de la théorie qui a été vue à distance* ». Par contre le cluster 3 (N=10) associe des répondants privilégiant par leurs réponses les items T2P, T2D et T2DP avec surtout une faveur pour l'item T2P « *En classe, des débats sont organisés sur ce qui a été découvert à distance* » : nous associons ce cluster au Type 2. Le cluster 2 quant à lui (N=70) se distingue par des accords élevés sur l'ensemble des 6 items : nous l'associons au Type 3 qui mixe les deux approches. Le cluster 4 (N=16) rassemble des répondants ayant exprimé un faible taux d'accord sur l'ensemble de 6 items ; il s'agit probablement d'enseignants ne pratiquant que fort peu les activités désignées par nos items et l'inversion au sens général. Nous l'avons appelé dans la suite Type 0.

Cluster (Type)	T1P	T1D	T1DP	T2P	T2D	T2DP
1 (Type 1)	84%	64%	76%	26%	14%	12%
2 (Type 3)	77%	70%	60%	80%	71%	63%
3 (Type 2)	0%	0%	0%	100%	50%	60%
4 (Type 0)	6%	13%	0%	19%	6%	6%

Tableau 2. Pourcentages d'accord aux différents items descriptifs des types pour les 4 clusters identifiés

Passons maintenant en revue les items non retenus dans la construction des types mais qui pourraient présenter un intérêt dans la caractérisation de ces derniers : les compétences exercées par les élèves et les rôles principaux tenus par les enseignants (voir Tableau 1, items en italiques).

Au niveau **des compétences** intentionnées par les enseignants :

En ce qui concerne le type de compétences déployées chez les élèves (les items T1C et T2C non retenus dans l'analyse), nous avons constaté tout d'abord que les plus forts taux d'accord concernent les activités en présence en particulier les activités de type mise en pratique ou application (T1P) ou les activités de type débat (T2P). La question se pose dès lors sur le type de compétences déployées : plutôt disciplinaires TIC ou plutôt transversales T2C ? Que ce soit pour TIC ou T2C les 3 premiers clusters (Types 1, 2 et 3) se montrent supérieurs au cluster 4 (Type 0) et peu différents entre eux. Une légère différence significative ($p=0,020$) se manifeste seulement entre le cluster 2 (Type 3) et le cluster 1 (Type 1) et cette différence se porte en faveur des compétences transversales (T2C) pour le Type 3.

Au niveau de la perception du **rôle de l'enseignant** (T1R et T2R), on constate :

- pour T1R « Mon rôle de transmetteur de savoir est conservé », des pourcentages d'accord plus faibles (40%) dans le cluster 3 (Type 2) que dans les clusters 1 (Type 1 ; $p=0,031$) et 2 (Type 3 ; $p=0,018$) qui présentent un taux d'accord à cet item de 66%. Ceci semble indiquer que le rôle de transmetteur de savoirs est moins présent dans ce cluster (Type 2). Mentionnons que le cluster 4 (Type 0) présente, et de manière très significative, le plus faible taux d'accord à cet item (31%) par rapport aux clusters 1 ($p<0,001$) et 2 ($p<0,001$) : l'enseignant manifeste donc moins un rôle de transmetteur de savoirs dans le Type 0. Peut-être s'agit-il d'une configuration de méthodes actives sans que l'on puisse parler de classes inversées selon notre définition ?

- pour T2R « Mon rôle est celui d'un accompagnateur », les pourcentages d'accord ne présentent pas de différences significatives pour les Types 1 (63%), 2 (67%) et 3 (50%). Nous remarquons ici aussi que le taux d'accord moyen est le plus faible (30%) pour le cluster 4 (Type 0) et ceci de manière significative avec les 3 autres clusters ($p<0,001$). L'enseignant ne serait donc dans le Type 0 ni un transmetteur de savoirs ni un accompagnateur ?

A ce stade, nous pouvons dire que la typologie présentée de manière intuitive dans notre cadre conceptuel est validée. Néanmoins, on remarque que le Type 2 est peu présent à l'état pur (N=10). Ses caractéristiques propres se retrouvent le plus souvent mélangées à celles propres au Type 1 (N=50) pour constituer une modalité distincte et davantage représentée dans notre échantillon, le Type 3 (N=70).

5. Analyse descriptive des caractéristiques des types identifiés

Nous allons tenter de caractériser les différents types identifiés ci-dessus en fonction d'éléments descriptifs relatifs aux répondants à l'enquête ; leur pays d'origine (principalement France, Belgique et Canada), leur ancienneté dans l'enseignement et l'âge moyen de leurs élèves. Nous présentons les résultats ci-dessous comme des tendances, les différences observées n'étant globalement que peu significatives ($p > 0,05$).

1. Comme nous l'avons exprimé précédemment, notre enquête électronique a été diffusée largement en particulier *via* les réseaux sociaux. Les réponses obtenues proviennent principalement de France (64%), de Belgique (17%) et du Canada (10%). La distribution des répondants pour ces 3 pays en fonction des types est présentée à la Figure 5.

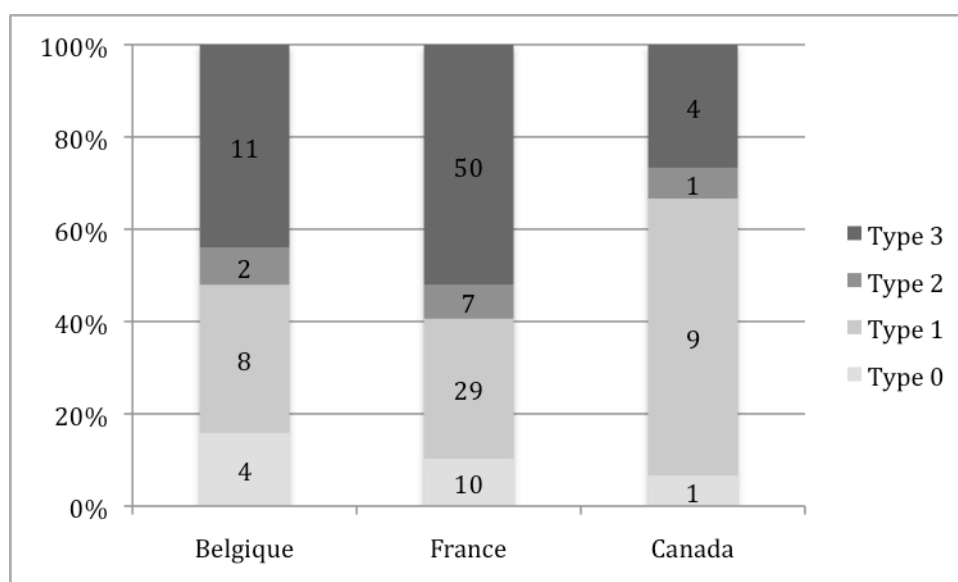


Figure 5. Importance relative des différents types en fonction des pays

En pourcentage, le Canada présente davantage de classes inversées de type 1 alors que la France et la Belgique présentent davantage de classes inversées de Type 3.

2. En ce qui concerne l'ancienneté dans l'enseignement (mesurée en 5 catégories : moins de 5 ans, 5-10 ans, 11-15 ans, 16-20 ans et plus de 20 ans), les données ne révèlent aucune différence significative. Tout au plus, on constate une légère évolution globale dans les types les plus utilisés en fonction de l'ancienneté : le Type 0 (dans lequel la classe inversée n'est pratiquée que faiblement) paraît surtout pratiqué par les plus jeunes ; le Type 3 semble davantage pratiqué par des enseignants plus âgés ($p=0,036$). La figure (Figure 6) ci-dessous illustre notre propos.

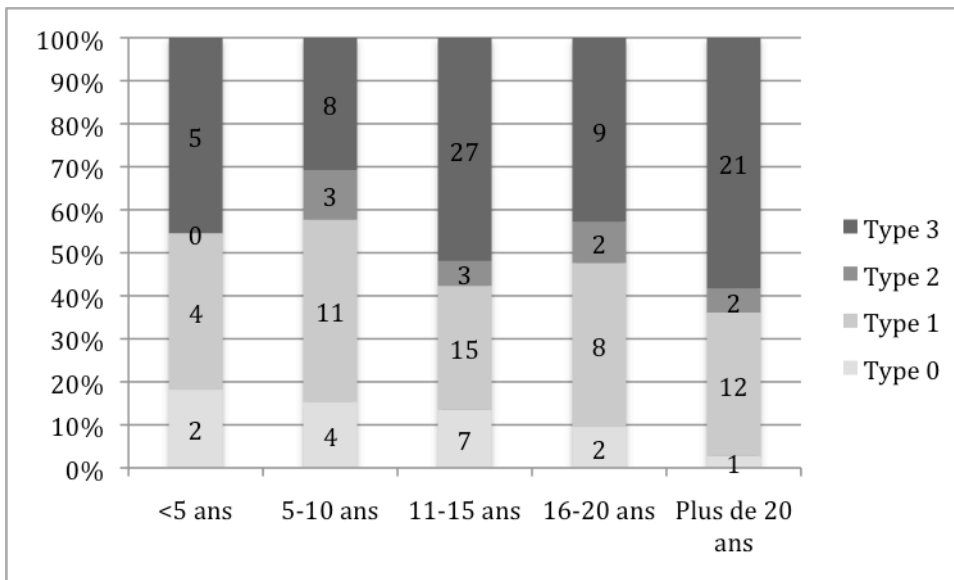


Figure 6. Importance relative des différents types en fonction de l'ancienneté dans l'enseignement

3. Nous avons également posé la question de l'âge des élèves qui travaillent en classes inversées avec leurs enseignants. La figure ci-dessous (Figure 7) montre une tendance à l'utilisation des classes inversées de Type 3 chez les élèves les plus âgés de notre échantillon.

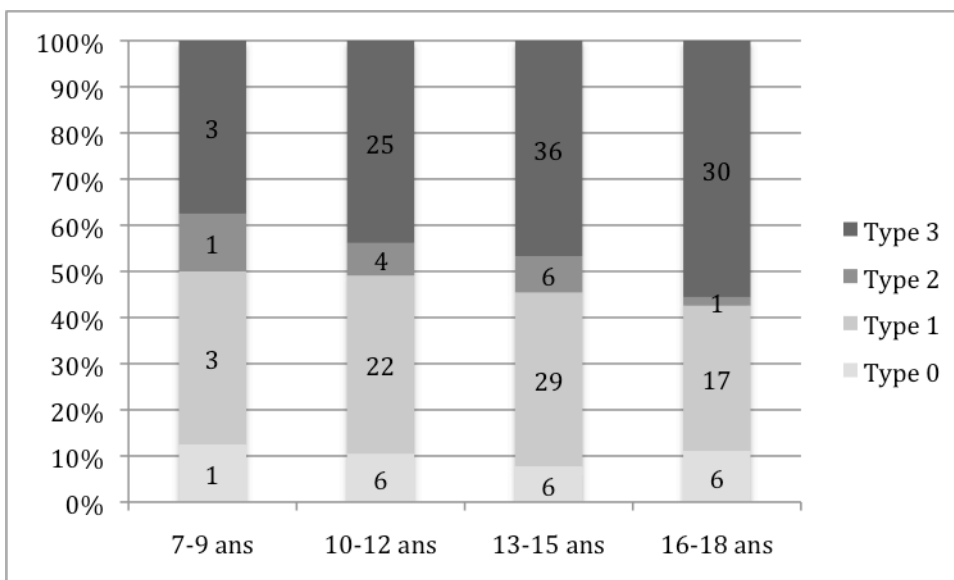


Figure 7. Des types de classes inversées en fonction de l'âge moyen des élèves

Finalement, une analyse des différents types en fonction de la pratique des classes inversées (depuis 1 an ... depuis plus de 4 ans) par les enseignants ne révèle aucune différence significative.

6. Des types de classes inversées différents en fonction des disciplines ?

Une partie du questionnaire interrogeait les participants sur la « densité » de classes inversées qu'ils mettaient en œuvre dans leurs différentes disciplines. Cette densité répondait à la question « Dans quelle(s) discipline(s) et avec quel pourcentage pratiquez-vous la classe inversée ? » ; les participants étaient invités à choisir un pourcentage de 0 à 100% par pas de 10%. La figure ci-dessous (Figure 8) présente les nombres des répondants dans les différentes disciplines investiguées ici en fonction des types (quelque soit l'intensité de la mise en œuvre des classes inversées).

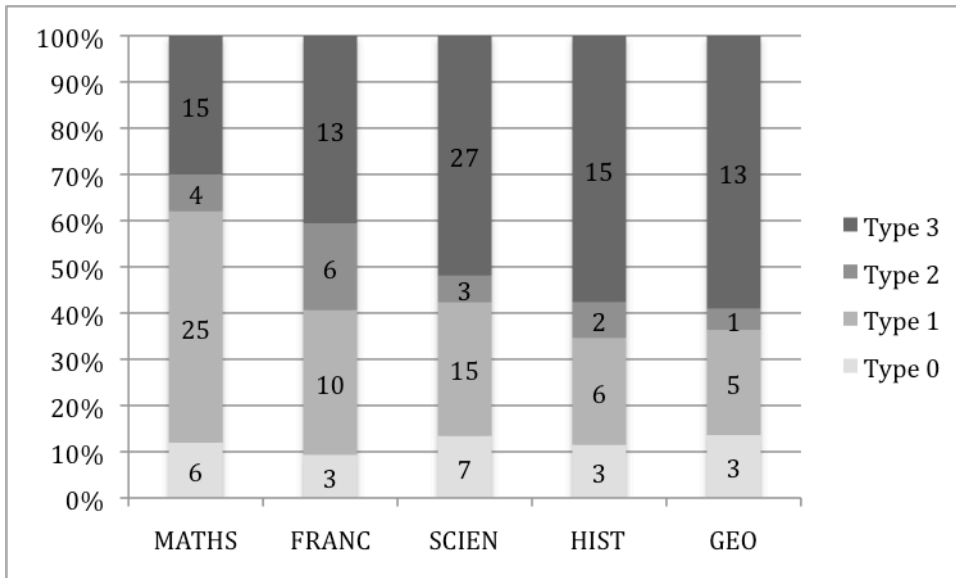


Figure 8. Nombre de répondants (et proportion relative par type) pour les disciplines mathématiques, français, sciences, histoire et géographie

On remarquera la plus forte proportion de Type 1 en mathématiques et de Type 3 en histoire, en géographie ainsi qu'en sciences. C'est en français que le Type 2 « pur » semble le plus pratiqué. Rappelons qu'à ce stade, l'intensité avec laquelle les classes inversées sont pratiquées n'est pas tenue en compte.

Au-delà de tendances, cette analyse ne permet malheureusement pas d'observer des différences significatives en fonction des types, ceci étant dû principalement aux faibles effectifs dans chacune des catégories de disciplines. De manière très marginale, on détecte :

- En mathématiques, un **Type 1** davantage utilisé que le Type 3
- En sciences, un **Type 3** plus fortement utilisé que le Type 1
- On remarque également une présence dominante du **Type 3** à la fois en histoire et en géographie.

Considérant à présent les pourcentages d'utilisations des classes inversées plus grand que 50% (ne retenant que les utilisations fréquentes) et en les catégorisant en fonction des types, on obtient la figure ci-dessous (Figure 9).

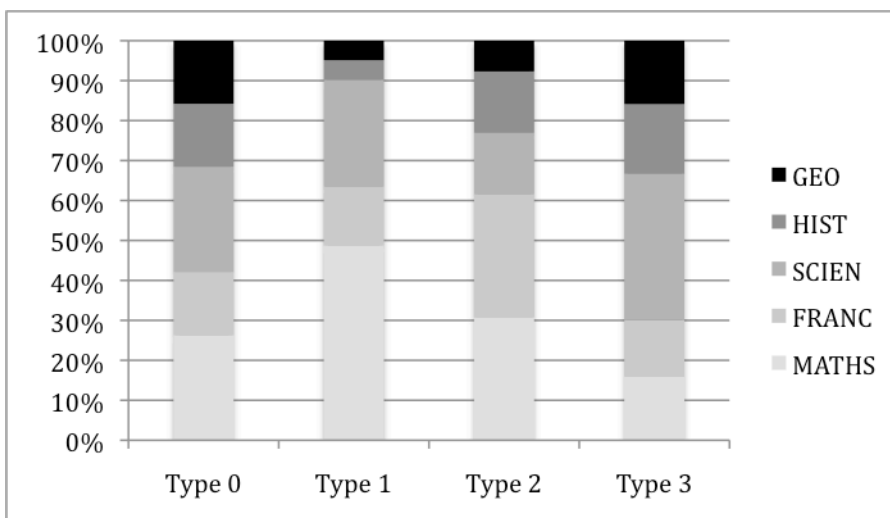


Figure 9. Intensité d'utilisation des classes inversées pour les différentes disciplines considérées ici en fonction des types (nombre de réponses plus grand que 50%)

On retrouve bien dans cette représentation, la forte représentation des mathématiques dans le Type 1, celle des sciences dans le Type 3 et celle du français (considéré comme langue maternelle dans les pays étudiés dans cette enquête) dans le Type 2 relativement aux autres types. L'histoire et la géographie présentent des usages de

Type 3 et de Type 0 plus importants. Une **analyse de correspondances** effectuée entre les types et les disciplines (histoire et géographie ayant été rassemblés ici) illustre et synthétise ces considérations (Figure 10).

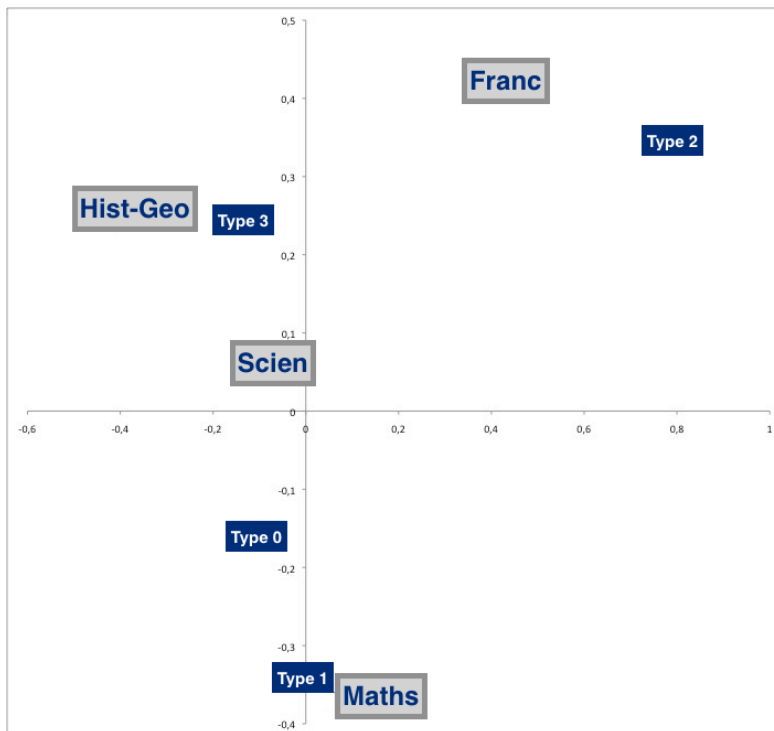


Figure 10. Analyse des correspondances entre les types et les disciplines

7. Éléments pédagogiques distinctifs en fonction des types

7.1. Mais que font les élèves dans les différents types de classes inversées de notre typologie ?

Dans notre questionnaire, une série d'items questionne les activités des élèves. Ces items répondent à la question générique « Pour la pratique de la classe inversée, je demande à mes élèves de ... ». Les répondants sont invités à cocher les cases qui correspondent à leurs pratiques en classe. La figure ci-dessous (Figure 11) présente ces items et les taux de réponse associés ventilés selon les types que nous avons dégagés.

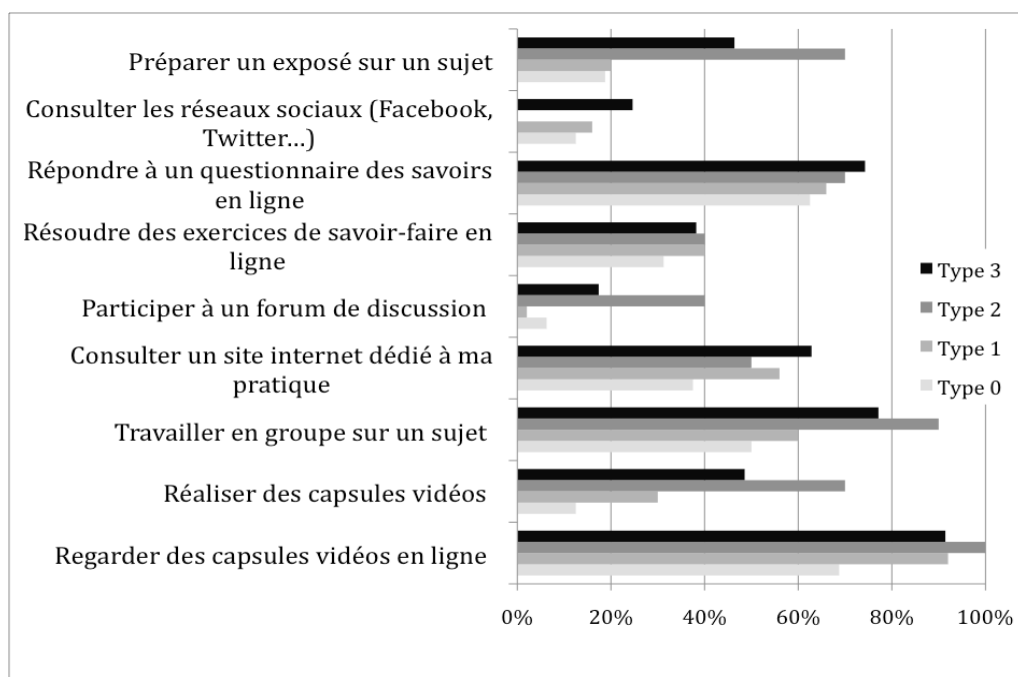


Figure 11. Différentes activités des élèves pratiquées dans les classes inversées

En ce qui concerne l'item « *Regarder des capsules vidéos en ligne* », il n'y a pas de différence significative entre les Types 1, 2 et 3 (le taux de réponse est chaque fois au-delà de 90%). La seule différence est entre ceux-ci et le Type 0 (68%) avec un $p < 0,01$.

L'item « *Réaliser des capsules vidéos* » sépare de manière significative les Types 0 et 1 des Types 2 et 3. Le Type 3 est significativement différent du Type 1 ($p = 0,035$), le Type 2 (taux de réponse de 70%) en est différent de manière encore plus significative ($p = 0,016$). Pour le Type 1, on a constaté une légère corrélation négative (-0,29) mais significative ($p = 0,041$) entre cet item et l'item « *Regarder des capsules vidéos en ligne* ».

Pour l'item « *Travailler en groupe sur un sujet* », le Type 3 est significativement différent du Type 1 ($p = 0,043$) alors que le Type 2 (taux de réponse de 90%) n'est différent que marginalement ($p = 0,058$) du Type 1. On remarque que le Type 0 recueille quand même 50% des choix. Pour le Type 3, on remarque une corrélation positive et significative entre cet item et les items « *Réaliser des capsules vidéos* » ($p < 0,001$) et « *Préparer un exposé sur un sujet* » ($p = 0,003$).

Les items « *Consulter un site dédié à ma pratique* », « *Résoudre des exercices de savoir-faire en ligne* », « *Consulter les réseaux sociaux* » et « *Répondre à un questionnaire des savoirs en ligne* » ne présentent pas de différences significatives en fonction des types, même si le dernier concernant les questionnaires recolte un nombre élevé de réponses positives (y compris pour le Type 0).

L'item relatif à l'utilisation de forums de discussion « *Participer à un forum de discussion* », bien que peu représenté globalement, l'est cependant davantage pour le Type 2 que pour le Type 3 ($p = 0,038$) et le Type 1 ($p < 0,001$).

Le dernier item « *Préparer un exposé sur un sujet* » est une caractéristique différenciant significativement les Type 2 et Type 3 ($p = 0,002$) du Type 1. Pour le Type 3, on mentionne une corrélation positive (0,35) et significative ($p = 0,003$) entre cet item et « *Travailler en groupe sur un sujet* ».

Finalement et à titre de synthèse, nous présentons ci-dessous (Figure 12), une analyse de correspondances entre certaines activités du questionnaire analysées ci-dessus et les types issus de notre typologie des classes inversées. Pour les items y représentés, les intitulés en caractères italiques mentionnent que cet item n'a pas été choisi, ceux en caractères droits ont été cochés par les participants à l'enquête.

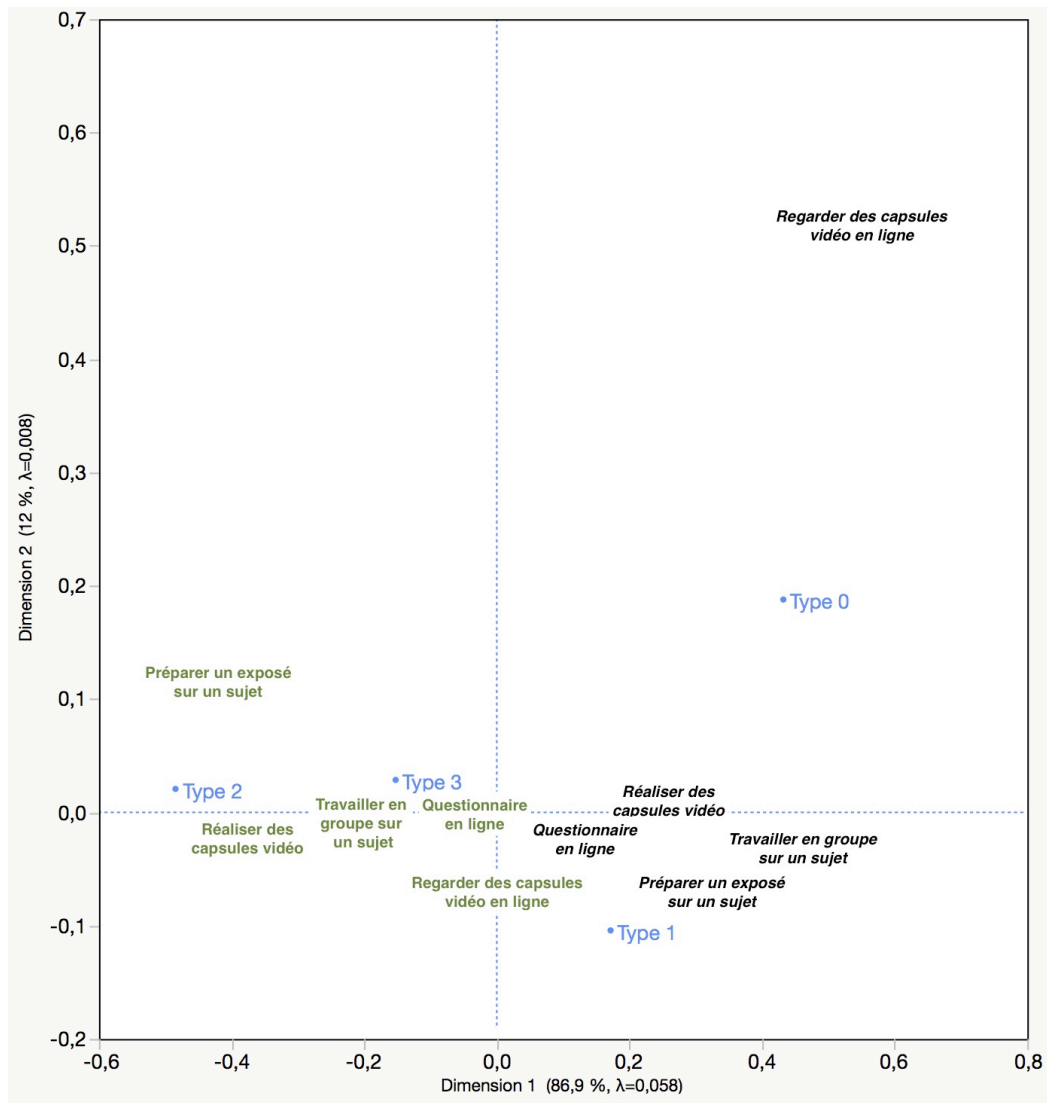


Figure 12. Analyse de correspondances entre les items relatifs aux différentes activités proposées et les types de classes inversées

7.2. Des effets des classes inversées différents selon les types de classes inversées ?

Une série d'items, concernant certains effets des classes inversées, a été soumise aux participants à l'enquête. Ces items sont assortis d'une échelle d'accord à 6 niveaux comme celle utilisée pour les items descriptifs à la base de la typologie présentée ci-dessus. Ces items ainsi que les taux d'accord avec les propositions sont présentés dans la figure ci-dessous (Figure 13).

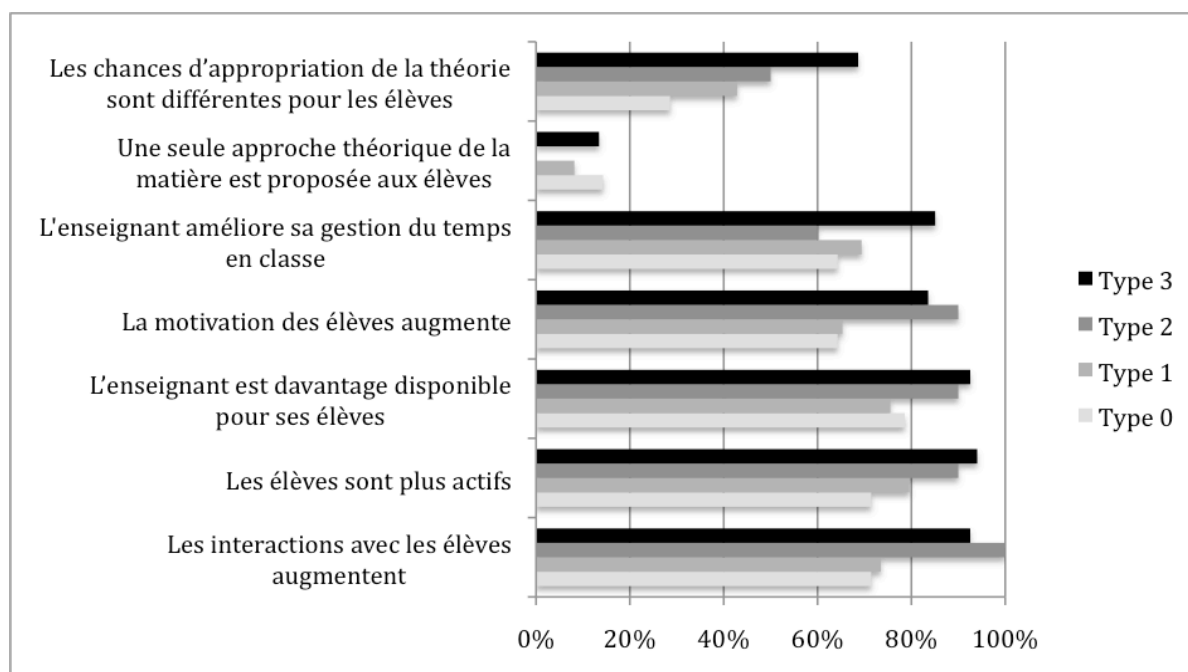


Figure 13. Pourcentages d'accord avec les différents items relatifs aux effets des classes inversées en fonction des types

Nous présentons ci-dessous les items qui présentent des différences significatives lorsqu'ils sont analysés selon les types de classes inversées :

- *Les interactions avec les élèves augmentent.* Les différences les plus significatives sont entre le Type 1 (Accord = 73%) et d'une part le Type 2 ($p=0,021$) et d'autre part le Type 3 ($p=0,010$), ces deux derniers étant plus élevés au niveau des pourcentages d'accord (Accord > 93%).
- *Les élèves sont plus actifs.* La seule différence significative est entre le Type 1 (plus faible) et le Type 3 ($p=0,024$).
- *L'enseignant est davantage disponible pour ses élèves.* Ici aussi, le Type 1 est légèrement plus faible (Accord = 76%) que le Type 3 (Accord = 93%) avec une différence significative ($p=0,048$).
- *La motivation des élèves augmente.* Les différences les plus significatives sont entre le Type 1 (Accord = 65%) et d'une part le Type 2 ($p=0,002$) et d'autre part le Type 3 ($p=0,009$), ces deux derniers étant plus élevés au niveau des pourcentages d'accord (Accord > 85%).
- *L'enseignant améliore sa gestion du temps en classe.* La seule différence significative ($p=0,036$) est à l'avantage du Type 3 (Accord = 85%) qui l'emporte sur le type 2 (Accord = 60%) au niveau des pourcentages d'accord.
- *Une seule approche théorique de la matière est proposée aux élèves.* Les répondants du Type 2, en désaccord net avec cette proposition, le manifestent davantage que les répondants du Type 3 qui manifestent un certain accord (très faible, 13%) avec la proposition ($p=0,006$).
- *Les chances d'appropriation de la théorie sont différentes pour les élèves.* De nouveau, les répondants du Type 3 répondent favorablement (Accord = 63%) à cette proposition (manifestant comme dans l'item précédent leur souci de varier les approches) bien plus que les répondants du Type 1 ($p<0,001$) pour lesquels le pourcentage d'accord est de 43%.

D'autres items avaient été proposés : Sur l'accessibilité facilitée des savoirs, sur le temps plus important de préparation des leçons, sur la menace qu'apporteraient les vidéos au niveau des rôles des enseignants, sur la lassitude engendrée par ces dernières chez les élèves, sur la fiabilité des technologies ... ils ne présentent cependant pas de différences significatives lorsqu'ils sont analysés selon les différents types.

8. La différenciation dans les classes inversées.

Comme nous l'avons dit précédemment, la différenciation, dans cette recherche, est approchée au travers de 4 catégories : par les **structures** (aménagement de la classe, organisation quant au travail d'accompagnement collectif ou individuel par l'enseignant ...), par les **contenus** (quantité de matière, diversification et adaptation des niveaux d'exercices ...), par les **procédures** (diversification des méthodes, variété des modes de communications et d'interaction ...) et finalement par les **productions** (différents types d'évaluation et de modalités ...).

Dans le questionnaire original, ces 4 modalités de différenciation (chacune décrite par 5 items) sont interrogées en demandant au répondant de se situer avant la pratique des classes inversées et après celle-ci. En synthèse, après avoir appliqué un test de Wilcoxon, nous avons mis en évidence que les différences sont significatives ($p=0.001$) pour l'ensemble de items, indiquant que les pratiques de différenciation se révèlent plus importantes après la mise en oeuvre des classes inversées. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons principalement aux différenciations présentes dans les différentes pratiques de classes inversées telles que nous les avons mises en évidence ci-dessus (les types). Chacun des 5 items des 4 modalités de différenciation était accompagné d'une échelle d'accord à 6 niveaux : *Pas du tout d'accord, pas d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord, tout à fait d'accord*.

Après nous être assuré de la cohérence des (5) items au sein des 4 modalités de différenciation, nous en avons construit un indice global pour chacune des modalités (transformation de l'échelle d'accord en valeurs numériques allant de 1 (pas du tout d'accord) jusque 6 (tout à fait d'accord) et sommation de ces valeurs sur les 5 items produisant ainsi un indice de valeur maximale 30). Ces indices sont représentés dans la figure ci-dessous (Figure 14) en fonction des types. Sur la même figure, nous avons également représenté cet indice global pour les données relatives à la situation « avant » la pratique des classes inversées.

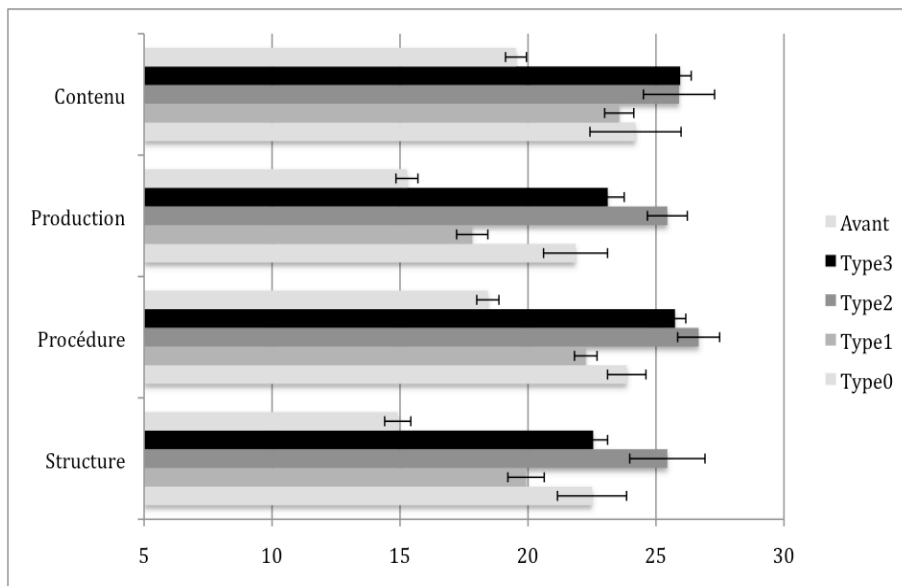


Figure 14. Modalités de différenciation en fonction des différents types de classes inversées

- Au niveau de la différenciation par la **structure**, le Type 2 l'emporte très significativement sur le Type 1 ($p<0,001$), et significativement sur les Type 3 ($p=0,034$) et Type 0 ($p=0,048$). Le Type 3 l'emporte aussi sur le Type 1 ($p=0,016$).
- Au niveau de la différenciation par les **procédures**, les Type 2 et Type 3 l'emportent très significativement sur le Type 1 (tous les deux avec $p<0,001$). Le Type 2 dépasse aussi significativement le Type 0 ($p=0,030$).
- En ce qui concerne la différenciation par la **production**, la situation est relative comparable à la précédente : les Type 2 et Type 3 l'emportent très significativement sur le Type 1 (tous les deux avec $p<0,001$) ; Le Type 2 dépasse en outre significativement le Type 0 ($p=0,019$) et le Type 0 est supérieur au Type 1 ($p=0,014$). On remarque que le Type 1 présente le plus faible de taux de différenciation au niveau de la production.

- Finalement en ce qui concerne les **contenus**, une différence significative apparaît entre le Type 3 et le Type 1 ($p=0,005$).

On perçoit donc que le Type 2 (et parfois aussi le Type 3) manifeste davantage de possibilités de différenciation que le Type 1 (ou le Type 0) et ceci sur l'ensemble des 4 variétés de cette dernière.

9. Synthèse et conclusions

9.1. Différentes configurations de classes inversées, un continuum soutenu par deux dimensions

La première partie de cette recherche visait à dresser une typologie des classes inversées. A partir de nos données, nous avons pu mettre en évidence deux types principaux de classes inversées (Figure 15) :

- le Type 1 très proche de la définition initiale, les leçons « à la maison » et les devoirs à l'école. Il s'agit d'un ensemble de configurations dans lesquelles les savoirs, définis par l'enseignant, sont transmis hors la classe par le truchement de différents médias (dont les vidéos) et où le temps en présence est favorablement consacré aux exercices, aux applications et à des situations-problèmes
- le Type 3 en constitue une évolution. Il s'agit d'un mélange de Type 1 et de Type 2. Ce dernier semble finalement peu présent à l'état pur (dans lequel les élèves ou les étudiants eux-mêmes vont chercher les savoirs dans les différents contextes - centres d'information et de documentation, centres multimédias, recherche informationnelle ...- et préparent sur le sujet une activité de classe pour leurs collègues). On peut raisonnablement penser que les enseignants qui se sont impliqués dans une modalité de Type 1 passent, selon leurs options pédagogiques ou leurs disciplines, au Type 3 en adjoignant au Type 1 des caractéristiques du Type 2. Nous ne pouvons cependant pas déclarer que ce cheminement est déterministe : peut-être les enseignants passent-ils directement au Type 3 ?

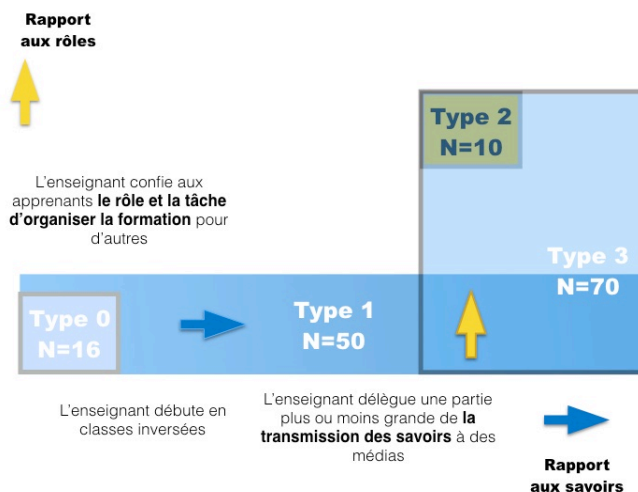


Figure 15. Tentative d'organisation logique des différents types de classes inversées

On peut aussi mentionner le Type 0 dans lequel les activités d'inversion (savoirs transmis à distance ou encore activités préparatoires hors la classe) sont présentes mais à faible intensité, sans doute un prélude ou une version restreinte du Type 1.

Nous avons également observé :

- Une différence significative en faveur du Type 3 sur le Type 1 quant aux compétences transversales exercées et développées chez les apprenants, le Type 1 portant davantage sur des compétences disciplinaires ($p=0,020$).

- Un rôle de l'enseignant comme transmetteur de savoirs moins présent dans le Type 3 que dans le Type 1 ($p=0,031$). Le rôle d'accompagnateur d'apprentissage est cependant bien présent dans les Types 1, 2 et 3 (sans différences significatives entre ces 3 types).
- En ce qui concerne l'ancienneté dans l'enseignement, on constate peu de différences significatives. Tout au plus, le Type 0 serait pratiqué par les plus jeunes, le Type 3 par des enseignants plus âgés ($p=0,036$).
- Pour les différentes disciplines représentées, une analyse de correspondances semble indiquer une intensité plus élevée de pratiques suivant la modalité Type 1 dans les cours de mathématiques et suivant la modalité Type 3 en histoire et géographie. Le Type 2 « pur » est davantage présent chez les enseignants en français.

9.2. Distinctions pédagogiques entre les types

En ce qui concerne les activités effectives pratiquées par les élèves (mesurées par la fréquence de l'activité dans les différents types), on relève particulièrement :

- L'item « *Préparer un exposé sur un sujet* » est un item qui distingue fortement les Type 2 et Type 3 du Type 1 à l'avantage des deux premiers ($p=0,002$). Cette activité se fait en groupes surtout pour le Type 3.
- L'item « *Travailler en groupe sur un sujet* » démarque significativement ($p=0,053$) le Type 3 du Type 1 (à l'avantage du Type 3). Il s'agit d'une activité choisie par 50% des répondants pour le Type 0, 60% pour le Type 1 et environ 90% pour le Type 3.
- L'item « *Réaliser des capsules vidéos* » démarque, à leur avantage, le Type 2 ($p=0,016$) et le Type 3 ($p=0,035$) du Type 1.
- Finalement, l'item « *Regarder des capsules vidéos en ligne* » ne permet pas de distinguer les Types 1, 2 et 3. Il semble qu'il s'agit bien d'une caractéristique partagée des classes inversées.

Au niveau des effets des différents types de classes inversées sur certains facteurs d'apprentissage (les motivations, les interactions), les pourcentages d'accord avec les affirmations associées permettent de relever les différences suivantes :

- L'item « *La motivation des élèves augmente* », bien que rencontrant un taux d'accord de plus de 60% dans le Type 1, est significativement davantage marqué encore dans le Type 2 ($p=0,002$) et dans le Type 3 ($p=0,009$) avec des taux d'accord supérieurs à 85%.
- L'item « *Les interactions avec les élèves augmentent* » présente la même distinction. Bien qu'élevé dans le Type 1 (taux d'accord de 73%), il est significativement plus marqué dans le Type 2 ($p=0,021$) et dans le Type 3 ($p=0,010$) avec des taux d'accord supérieurs à 93%.

En ce qui concerne les modalités de différenciation offertes par les classes inversées, on remarque tout d'abord un effet largement significatif (selon les accords exprimés par les enseignants) entre « l'avant classes inversées » et les pratiques actuelles.

- En ce qui concerne la différenciation par la **structure** (organisation de la classe, aménagement du travail en classe ...), le Type 2 l'emporte significativement sur les autres types en particulier sur le Type 1 ($p<0,001$).
- Pour la différenciation par les **procédures** (essentiellement les méthodes utilisées), les Type 2 et 3 sont significativement plus variés que le Type 1 (tous les deux avec $p<0,001$).
- Il en est de même pour la différenciation par les **productions** (types de tâches et d'évaluations, par exemple) ou les Types 2 et 3 semblent offrir un plus large panel d'activités de production que le Type 1.
- La différenciation par les **contenus** semble évoluer moins par la pratique des classes inversées. On note cependant une différence significative entre le Type 1 et le Type 3.

9.3. Pour conclure ...

Au terme de cet article, nous pouvons avancer que nous avons rencontré la plupart des intentions manifestées dans l'introduction. Nous avons contribué à une meilleure compréhension du concept des classes inversées en mettant en évidence et en principal deux types relativement contrastés : le Type 1 très proche de la version originale des *Flipped Classrooms* (les leçons à la maison et les devoirs en classe) et le Type 3 une version à la fois enrichie et élargie, ancrée dans le premier type et complétée par des ingrédients d'un type, relativement rare à l'état pur, le Type 2. Le Type 0 nous conduit à poursuivre ou à prolonger notre interrogation : les répondants associés à ce type n'ont marqué que très faiblement leur accord avec les items descriptifs que nous avons proposé au sujet des classes inversées (tout en se reconnaissant sous cette appellation puisque l'enquête était explicitement adressée à des enseignants qui les pratiquaient). Ils ne sont ni des « transmetteurs de savoirs » ni des « accompagnateurs » car leurs pourcentages d'accord avec ces items sont les plus faibles (de l'ordre de 30%). D'autres recherches devront être menées afin de mieux comprendre cette modalité particulière en distinguant par exemple les classes inversées des méthodes actives (apprentissage par problèmes ou par projets) ou encore de certaines formes d'enseignement à distance.

Nous avons montré que des effets relatifs à la motivation des élèves, aux rôles des différents acteurs (étudiants et enseignants) et à la différenciation des apprentissages sur plusieurs facettes ne peuvent être simplement et directement associés à la mise en place « pure et simple » de classes inversées. Plutôt, les différents types mis en évidence présentent de tels effets mais contrastés en fonction de leurs caractéristiques ou dimensions propres (les différents types et leurs caractéristiques). Bien évidemment, ces effets sont déclarés par les enseignants eux-mêmes, ce qui constitue un biais certain. Cette recherche pourrait être prolongée par d'autres interrogeant directement les élèves impliqués dans différentes configurations de classes inversées (nos types).

Cette recherche est cependant loin d'être achevée. En particulier, nos mesures ne permettent pas de mettre en évidence des scénarios temporels types comme ceux que nous avons proposé dans la première partie de l'article : contextualisation d'abord (comme dans le cycle de Kolb ou l'enseignement stratégique de Tardif) ou conceptualisation d'abord (comme dans la méthode proposée par Mazur), telle reste la question. Aussi, il serait, malgré l'importance de notre échantillon, intéressant de l'étendre encore afin d'affiner certains éléments pour lesquels nous avons pu tout au plus montrer des tendances. Finalement, notre recherche installée dans le cadre de l'enseignement obligatoire (typiquement pour des élèves entre 6 ans et 18 ans) mériterait d'être complétée par des observations dans l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education 32, p. 347-364. Biggs, J. (2014). *Constructive alignment in university teaching*. In Kandbinder, P. (ED.). HERDSA Review of Higher Education, 1. En ligne, consulté le 18 juillet 2016 sur <http://bit.ly/Biggs-CA>
- Brame, C., (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. En ligne, consulté le 15 juillet 2016 sur <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Cailliez, J-C. (2015). Les classes inversées ou renversées au service de l'innovation pédagogique. *Le Blog de JC2*. Educpros. En ligne, consulté le 15 juillet 2016 sur <http://bit.ly/Cailliez-Classes-Renversees>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : les éditions de la Chenelière.
- Gerstein, J. (2011). *The Flipped Classroom Model: A Full Picture*. Blog User Generated Education. En ligne, consulté le 20 juillet 2016 sur <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>
- Gilson, C. & Goffinet, C. (2016). *Quelle place les classes inversées offrent-elles aux pratiques de différenciation pédagogique ?* Mémoire de Master en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique).
- Institute for Teaching and Learning Innovation, University of Queensland. *About Flipped Classrooms*. En ligne, consulté le 20 juillet 2016 sur <http://www.uq.edu.au/teach/flipped-classroom/what-is-fc.html>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Lavenier, T., Le Bouédec, G. & Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'harmattan.
- Lebrun, M. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18. En ligne, consulté le 20 juillet 2016 sur <http://bit.ly/A9AFpm>
- Lebrun, M. (2014). Classes Inversées, étendons et « systémisons » le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées. *Blog de Marcel*. En ligne, consulté le 20 juillet sur <http://bit.ly/CI-Modele>
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Journal international de recherche en éducation et formation (e-JIREF)*, 1, 1.
- Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit !* Maîtriser, Réseau Canopé.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- The Daily Riff (2012). *The Flipped Class : Myths versus Reality* <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> et *How the Flipped Classroom is Radically Transforming Learning* <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>
- Tomlison, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : les éditions de la Chenelière.

© Revue Education & Formation, e-306, Décembre – 2016

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique