



HAL
open science

Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence

Cédric Fluckiger

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger. Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence. GRANJON F., LELONG B. et METZGER J.L Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC, Hermès-Lavoisier, pp.223-250, 2009. hal-01375360

HAL Id: hal-01375360

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01375360v1>

Submitted on 3 Oct 2016

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

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

Fluckiger Cédric, (2009), Inégalités sociales et premiers signes de différenciation des usages à l'adolescence, GRANJON F., LELONG B. et METZGER J.L (dirs)., Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC, Hermès-Lavoisier, p. 223-250

Chapitre 8

Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence

Cédric Fluckiger

2.1. Introduction

Bien que l'ordinateur et Internet se soient largement diffusés dans la société française, les usages informatiques restent marqués par un très fort effet générationnel [Gire, Pasquier et Granjon, 2008 ; Donnat et Lévy, 2007]. Les jeunes, en particulier, présentent un profil spécifique de par l'importance de leur adhésion à un univers culturel, médiatique et relationnel, marqué par la diffusion des TIC [Pasquier, 2005 ; Metton, 2006]. Les usages déclarés des adolescents semblent d'une étonnante homogénéité, à tel point que l'utilisation du langage *SMS* ou d'outils comme la messagerie instantanée et les *Skyblogs*¹ font désormais partie intégrante d'une culture juvénile commune. L'âge est à ce point clivant dans les pratiques que l'on en vient à oublier les différenciations à l'œuvre au sein même de cette classe d'âge.

Des différences existent pourtant. Elles reflètent les différences d'âge, de genre et de milieu social. Les usages évoluent avec l'âge et le processus d'individualisation

¹ Skyblog est la plate-forme de blogs la plus utilisée par les adolescents. Sur les blogs adolescents, voir [Cardon et Delaunay-Teterel, 2006], [Tredan, 2005] et [Fluckiger, 2006b, 2007c].

2 Inégalités numériques

des ordinateurs [Martin, 2004, 2008]. Dans ce sens, [Pasquier, 2005] montre en quoi la diminution de l'usage des *chats* au cours de l'adolescence est liée à un moindre intérêt de l'extension de son réseau relationnel avec l'évolution des formes de sociabilité adolescentes. Plusieurs études mettent de même en évidence certaines différences dans les usages entre les filles et les garçons. Très marquées en ce qui concerne le téléchargement de contenu musical ou vidéo (les garçons téléchargeant deux fois plus que les filles selon [Mediappro, 2006]) ou les jeux vidéo (qui permettent, selon [Pasquier, 2005], le développement d'une sociabilité masculine à travers les échanges de jeux ou de conseils), les différences de genre sont en revanche peu importantes pour les pratiques de communication². [Alibert, Bigot et Foucaud, 2005] montrent l'existence de disparités dans les usages en fonction de l'origine sociale, les pratiques liées au divertissement concernant surtout les jeunes et les milieux populaires, le travail à la maison surtout les étudiants et les cadres. Selon [Pasquier, 2005], 92% des lycéens d'origine favorisée possèdent un ordinateur, contre 83% de ceux d'origine populaire. Les usages déclarés apparaissent davantage marqués par l'origine sociale : si, parmi les adolescents qui possèdent un ordinateur, on n'observe pas de différence significative dans la fréquence et la temporalité des usages, les jeunes d'origine populaire sont en revanche plus nombreux à échanger des jeux vidéo ou à pratiquer le chat [Pasquier, 2005].

Le point crucial ne réside pas tant dans ces différences en elles-mêmes que dans ce qu'elles révèlent des inégalités futures : ces futurs adultes auront, de fait, des usages différenciés, qui renvoient (c'est-à-dire reflètent ou génèrent), pour une part tout au moins, à des inégalités sociales. En quoi ces différences futures sont-elles déjà visibles dans les usages et les discours des jeunes actuels, malgré leur proximité apparente ? En particulier, comment se construisent ces différences pour des adolescents dont les identités sociales sont produites dans des univers de socialisation multiples, la famille, le groupe de pairs, l'école [Lahire, 2004] ? Cette évolution différenciée et inégalitaire a à voir avec la manière dont les technologies s'insèrent dans les pratiques culturelles et communicationnelles des jeunes au sein du groupe de pairs, mais aussi dans l'espace familial et, dans une moindre mesure, à l'école. Ce sont dans ces espaces sociaux que les jeunes issus de milieux sociaux différents doivent en effet conquérir leur autonomie et individualiser leurs usages. A cet égard, les années de collège, période de rapides transformations des formes de sociabilité [Pasquier, 2005] et de définition de soi [De Singly, 2006], semblent être un moment charnière dans le processus de construction des usages et des compétences informatiques, les pratiques personnelles tendant à s'autonomiser face aux prescriptions et utilisations parentales.

² A la notable exception de l'e-mail, qui est significativement plus utilisé par les filles, voir [Metton, 2006].

Notre argumentation articulera plusieurs moments. Avant même d'examiner en quoi les inégalités sociales génèrent des différenciations dans les usages, nous devons lever deux ambiguïtés. La première concerne l'importance de l'apprentissage intra-générationnel, qui pourrait conduire à penser que, puisque l'on apprend surtout avec les pairs, la culture numérique juvénile ne peut être qu'homogène. Nous montrerons, d'une part, que, même au sein des réseaux de pairs, des différences surgissent et, d'autre part, nous soulignerons le caractère limité des apprentissages intra-générationnels, qui, par conséquent, laissent une place aux apprentissages familiaux et scolaires, et donc à une différenciation liée au milieu socioculturel des adolescents. Le second point que nous discuterons concerne justement cette appropriation familiale, dont nous montrerons qu'on ne peut la réduire à une simple transmission culturelle, mais qu'elle se joue sur un mode complexe qui renvoie aux étapes du processus d'autonomisation des adolescents. Dans un deuxième temps, nous montrerons de quelle manière les inégalités sociales peuvent engendrer des différenciations, et comment celles-ci sont perceptibles dans les autres univers, l'école et le groupe de pairs.

2.1.1. Méthodologie

Pour discuter la manière dont les différences sociales peuvent conduire à des différenciations dans les usages, nous nous appuyons sur une recherche qualitative, relevant d'une approche ethnographique des usages informatiques d'élèves d'un collège de région parisienne³. Le collège Louis Guilloux⁴ est un collège qualifié de « difficile », une grande majorité des élèves étant issue de cités défavorisées, une minorité (environ un quart) habitant une zone pavillonnaire socialement favorisée. Ce collège permet l'étude des usages informatiques des jeunes adolescents de milieu populaire, et plus particulièrement de cité, et de les confronter à ceux des jeunes de milieu favorisé. Partant de l'idée que ces collégiens étaient porteurs de dispositions et de compétences hétérogènes, acquises dans des contextes sociaux variés (voir [Lahire, 1998]), nous nous sommes attachés à prendre en compte leurs appartenances multiples (la famille, l'école, le réseau de pairs), en étudiant les activités impliquant des technologies informatiques dans différents univers sociaux.

Les analyses présentées ici s'appuient sur des observations directes de situations d'usage et de sociabilité (les mêmes collégiens ayant été suivis dans la cour de récréation, en classe et au centre social), ainsi que sur des entretiens enregistrés. Les

³ Dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Éducation (ENS de Cachan / France Telecom R&D).

⁴ Le nom du collège a été modifié ainsi que tous les prénoms des collégiens interrogés. Nous désignons ici les collégiens par le terme de jeunes ou d'adolescents, bien qu'à proprement parler les plus jeunes d'entre eux soient davantage des préadolescents.

4 Inégalités numériques

observations directes ont été menées en tenant pour l'occasion un rôle de surveillant au collègue et de bénévole au centre social. Elles permettaient la prise de note et ont conduit à la constitution d'un « journal de terrain », où sont consignés éléments de contexte, descriptions de situation, discussions entre collégiens. Nous discuterons ici essentiellement des différenciations qui s'opèrent dans l'univers juvénile, souvent envisagé davantage pour son unité que pour son hétérogénéité.

2.2 L'appropriation intra-générationnelle

La première ambiguïté que nous proposons de lever concerne l'apprentissage intra-générationnel. Nous défendons ici deux idées : d'une part, que l'apprentissage au sein des réseaux de pairs n'est pas socialement indifférencié, d'autre part, que cet apprentissage est insuffisant à assurer un usage expert et autonome aux adolescents.

2.2.1. Homogénéité et différenciations au sein des groupes de pairs

L'appropriation des ordinateurs et de l'Internet est avant tout intra-générationnelle, au sens où c'est surtout avec les amis que les adolescents apprennent à utiliser les ordinateurs. Pour s'approprier de nouveaux outils informatiques, les jeunes doivent, d'une part, avoir connaissance de leur existence et de leurs usages possibles et, d'autre part, développer des compétences permettant leur manipulation. Comme les principaux usages sont centrés sur la communication interpersonnelle, les adolescents se font les propagandistes de l'usage des outils qu'ils manipulent : il est crucial pour eux de disposer de correspondants numériques. Un adolescent qui crée un blog demandera à ses amis de venir le commenter. Un autre qui commence à utiliser la messagerie instantanée essaiera souvent de convaincre ses amis d'en faire autant, et les précurseurs deviennent des militants intéressés à l'adoption la plus large du nouvel outil de communication. Dans une classe de 5^e, Gaëlle semble ainsi avoir été à l'initiative de l'investissement de ses amis sur la messagerie instantanée : « c'est Gaëlle, elle m'a dit qu'il y avait MSN, et moi j'ai tout de suite été [télé]charger » explique par exemple Nadine (5^e). A l'inverse, les élèves plus isolés sont l'objet de moins de sollicitations, et leurs usages se font plus rares, comme Marie (4^e), qui dit ne pas avoir d'amis dans sa classe et voit son usage de MSN décroître :

« avant ouais, c'était plus longtemps, parce que c'était nouveau, mais en fait c'est pas si bien que ça... C'est quand j'ai rien à faire. »

Cette pression du groupe à partager des outils et des usages, associée à une imposition de normes particulièrement fortes à cet âge de la vie et au très important sentiment d'affiliation au groupe de pairs, justifie l'argument d'homogénéité mis le

plus souvent en avant pour décrire les usages des TIC des jeunes. Pourtant, il semble que la socialisation juvénile dans des groupes d'adolescents puisse elle-même être à l'origine de différenciations sociales : l'appropriation avec les pairs a certes un effet d'homogénéisation des usages au sein de chaque groupe, mais conduit à des différenciations entre des jeunes d'origine sociale différente. Même dans un collège présentant de fortes disparités sociales, comme le collège Louis Guilloux, les collégiens se mélangent peu, notamment en raison de l'existence de classes « avancées »⁵ et de classes « périphériques » [Van Zanten, 2001].

Les adolescents de milieu populaire apprennent surtout avec leurs amis quels logiciels de téléchargement utiliser, sur quel site regarder des clips de rap ou jouer à des jeux vidéo en ligne. Yacine (5^e) utilise un logiciel de téléchargement qui semble particulièrement répandu dans sa classe : « Shareaza⁶, c'est un copain, je lui dis d'où tu ramènes ces films ? Il m'a fait tu vas sur télécharger point com, tu fais Shareaza ». Christian (3^e) a lui aussi connu ce logiciel par des amis : « c'est des copains, ils parlaient de ça, oui, je suis allé sur un site, alors après moi je fais c'est quoi l'adresse, après il me la donne, j'y vais et puis voilà ». C'est d'ailleurs ainsi qu'il connaît une partie des sites Web qu'il juge intéressants : « c'est les copains qui me disent, pour des jeux, la musique... ». Le groupe constitue donc une ressource, que l'on sollicite quand on a une question à poser, quand on a entendu parler d'un nouvel usage : Samia (3^e) explique : « moi au début j'ai entendu parler qu'on pouvait télécharger gratuitement des musiques, j'ai appelé ma copine, et j'ai demandé comment elle a fait pour l'avoir ».

Si les jeunes de milieu favorisé utilisent eux aussi des logiciels de messagerie instantanée et les *Skyblogs*, ils trouvent également dans leur entourage des adolescents ayant d'autres usages. Une amie de Lisa (3^e) lui a fait découvrir les blogs consacrés à la mode :

« Alors là j'ai une copine qui m'a fait découvrir des blogs, c'est des jeunes illustrateurs et j'en connaissais quelques uns et donc je connaissais juste leurs blogs et elle, elle m'a amené sur d'autres blogs à des amis de ces gens et donc ben c'est des échanges, des commentaires, des petites histoires, etc. ».

Clément (6^e) explique à son ami Ulysse (6^e) qu'il s'amuse à créer des documents Powerpoint ou à « taper un texte dans Word », conduisant Ulysse à partager cette pratique. Ces différences ne sont guère surprenantes. L'appropriation des ordinateurs et de l'Internet se déroule certes, avant tout, au sein des groupes adolescents dans un

⁵ Dans l'une des classes du collège, les élèves apprennent l'anglais et l'allemand dès la sixième, et le latin en quatrième. Cette classe est très fortement différenciée des autres classes du collège, en termes de niveau scolaire, d'attitude en cours ou encore d'origine sociale.

⁶ Logiciel de téléchargement.

6 Inégalités numériques

contexte de nette distinction de l'univers culturel juvénile par rapport à celui de leurs aînés ([Donnat, 1994] ; [Pasquier, 2005]), ce qui conduit à remettre en cause le modèle de la transmission culturelle. Mais, de même que la culture des jeunes présente une certaine homogénéité face à celle des adultes, tout en restant plurielle et clivée socialement, la culture informatique adolescente présente une grande variété derrière une homogénéité de façade. Ce sont certains aspects de cette variété que nous soulignerons dans ce chapitre.

2.2.2. Les limites de l'appropriation intra-générationnelle

Un autre aspect de l'appropriation intra-générationnelle est son caractère limité : apprendre avec les amis ne suffit pas nécessairement à savoir utiliser, et les adolescents demeurent tributaires d'un réseau d'entraide dans leur entourage familial. L'appropriation avec les amis ne conduit qu'à une faible compréhension des mécanismes technologiques en jeu et mène à une logique d'action avant tout ludique et relationnelle, fondée sur des savoir-faire locaux [Fluckiger, 2007a]. Avec leurs amis, les jeunes apprennent à se « débrouiller », à « faire avec » des systèmes techniques dont les enjeux et les finalités les dépassent. Les savoirs et compétences nécessaires aux usages générationnels ne sont pas objectivés ni codifiés, ils ne sont transmis par aucun cadre socialement organisé. Cette appropriation intra-générationnelle consiste donc en la constitution d'une palette somme toute étroite de schèmes d'utilisation [Rabardel, 1995], d'un savoir-faire pratique [Lelong, 2002] et d'une forte disposition au pragmatisme dans la relation aux instruments appropriés, par un apprentissage implicite et mimétique.

L'apparente aisance des adolescents pour manipuler les logiciels les plus courants dissimule en réalité un déficit de compréhension des mécanismes informatiques en jeu⁷. Bien souvent, les conversations entretenues dans la cour de récréation ne permettent pas aux adolescents de comprendre l'univers numérique dont on les imagine si familiers. Les jeunes rencontrés éprouvent fréquemment des difficultés à nommer les objets qu'ils manipulent. Même les usages courants sont peu verbalisés et, le vocabulaire technique utilisé particulièrement pauvre, traduisant un déficit de conceptualisation [Normand et Bruillard, 2001]. Les termes techniques sont fréquemment confondus, ceux désignant des objets manipulés à l'écran (icônes, barre des tâches...), comme ceux désignant des procédures. Les adolescents ont souvent recours au geste pour désigner les objets dont ils parlent ou à des descriptions approximatives des actions à effectuer. On énonce alors souvent une liste des opérations à effectuer, comme Farid (6^e), qui explique que pour lire un CD,

⁷ A l'exception notable de quelques collégiens, fortement dotés en capital informatique familial (voir [Fluckiger, 2007b]).

« je mets le CD, et après il me met « est-ce que vous voulez lire ou non ». Tu cliques sur oui, et après il le lit. Il te met tous les titres, et tu choisis la chanson. Ah oui, et puis quand tu le mets, il y a une barre, et il faut attendre que la barre soit finie pour pouvoir lire les chansons ».

Frédéric (3^e) décrit sa manière de modifier les photos pour les ajouter à son *Skyblog* : « quand t'as une photo, tu l'ouvres, t'as un Microsoft je sais pas quoi là, et après tu vas dans effet ». Lucie (3^e) raconte comment elle a installé un logiciel de traitement d'images sur son ordinateur :

« je l'ai mis dans l'ordinateur, je l'ai installé en suivant les instructions et après j'ai cliqué sur les icônes et ça s'est mis. J'ai plus qu'à brancher mes photos et les mettre là ».

Dans ce déficit de verbalisation, se manifeste en réalité un déficit de compréhension. Certains adolescents, utilisateurs réguliers et parfois virtuoses de la messagerie instantanée ou des blogs peuvent, par exemple, ne pas comprendre pourquoi MSN ne fonctionne plus quand la connexion à Internet est coupée (Delphine, 4^e). L'usage ne suffit donc pas à une compréhension du fonctionnement des ordinateurs et des réseaux numériques (Baron et Bruillard, 2001).

Cette limite des apprentissages au sein du groupe de pairs est en elle-même un facteur de différenciation sociale : ce que les adolescents ne trouvent pas dans leur groupe d'amis, certains vont le trouver dans leur entourage familial. Pourtant, les modes de transmission au sein de la famille sont complexes, car les usages numériques des adolescents sont liés à leur construction identitaire, à leur manière de s'affirmer dans le monde juvénile. Ce rôle joué par les technologies dans l'émancipation et l'autonomisation des jeunes rend délicate l'analyse des formes de transmission et de reproduction. C'est pourquoi, nous commencerons par détailler certains points du rôle des outils informatiques dans ce processus d'autonomisation.

2.3. L'appropriation dans l'écosystème familial

Nous souhaitons lever une seconde ambiguïté. Les usages juvéniles dépendent des conditions d'usage dans la famille, ne serait-ce que parce que le domicile reste le principal lieu d'accès des jeunes et que les parents contrôlent aussi bien l'acte d'achat des ordinateurs que les temporalités d'usage ([Le Douarin, 2004, 2007] ; [Metton, 2006]). Mais la crise de la transmission culturelle verticale ([Donnat, 1994]), la remise en cause des mécanismes de légitimation culturelle ([Coulangeon, 2007]), la montée de l'éclectisme culturel complexifient le jeu de la transmission familiale et imposent de regarder comment les adolescents vivent cette appropriation d'outils qu'ils perçoivent comme propre aux jeunes.

8 Inégalités numériques

Les différenciations à l'œuvre au sein de la famille opèrent sur plusieurs plans. D'abord les parents sont plus ou moins à même de transmettre à leurs enfants des compétences techniques ou une culture informatique. Ensuite, la famille constitue un écosystème présentant de très fortes variations suivant la répartition des compétences techniques entre les membres de la famille ou les stratégies éducatives parentales, plus ou moins permissives. Nous proposons d'examiner ici deux différences essentielles dans la manière dont les usages des jeunes se trouvent configurés par leur appartenance familiale : d'une part les conditions socialement différenciées de la conquête d'une intimité dans ses usages des TIC, d'autre part l'instauration dans certaines familles d'une relation pédagogique entre les parents et les enfants. Nous verrons que ces deux différences ont chacune des effets sur le rapport des jeunes à leurs pratiques culturelles, médiatiques et relationnelles.

2.3.1. La conquête de l'intimité dans les usages

Les usages des jeunes enfants sont souvent d'origine familiale : ce sont les parents qui ont montré comment utiliser clavier et souris, installé les premiers logiciels éducatifs au domicile, etc. À l'adolescence, les usages des pairs viennent enrichir ces usages. Les premiers blogs, les conversations sur le chat ou la messagerie instantanée ont pour origine les amis et les usages s'éloignent peu à peu de ceux des parents, s'autonomisent, en même temps que les goûts et pratiques culturelles des enfants se distinguent de ceux de leur univers familial. C'est dans ce sens que les usages s'autonomisent.

Comme le rappelle [De Singly, 2006], l'autonomisation des enfants consiste à construire leur propre monde. Les jeunes construisent sur leurs blogs un monde certes virtuel, mais qui permet de se raconter soi-même, et de bâtir un univers à sa mesure. Mais le « monde » que l'on construit à travers un ordinateur est bien plus vaste que ces quelques pages Web. Il consiste aussi en un ensemble de ressources personnelles, privatives, que l'on accumule au fil des activités : documents dans des répertoires, profils d'utilisateurs, fond d'écran sur un compte personnel, listes de contacts dans son logiciel de courrier électronique ou de messagerie instantanée, etc. Ce territoire personnel, intime, semble davantage concédé, voir cédé pas à pas par des parents réticents, plutôt que transmis, et la question de la privatisation progressive de ce « territoire » informatique se pose avec acuité pour les adolescents.

L'appropriation des TIC est concomitante de ce processus d'émancipation de la surveillance parentale et d'autonomisation des pratiques communicationnelles et culturelles. Par exemple, la mère de Samia, secrétaire, maîtrise suffisamment les technologies numériques pour surveiller les activités informatiques de sa fille. Cette surveillance apparaît comme une forme particulière du contrôle parental plus étroit des parents sur les jeunes filles dans les milieux populaires [Schwartz, 1989].

Notamment, la mère de Samia tient à surveiller ses communications, afin de vérifier si celle-ci parle avec des garçons. Pour cela, elle consulte l'historique des conversations dans le logiciel MSN. Or Samia exprime fortement le besoin d'une intimité plus grande dans ses pratiques médiatiques et culturelles que celle dont elle disposait étant enfant. C'est notamment le cas de la télévision, qu'elle n'aime pas regarder avec ses parents :

« j'ai pas envie de regarder avec eux (...) Je sais pas, des fois dans Grey's Anatomy⁸, des fois y'a... y'a des scènes ! Et je sais pas, ça [me] gêne de regarder ça avec tes parents ».

Pour échapper à la surveillance de sa mère, Samia a dû modifier son mot de passe :

« des fois je mets des codes, des choses comme ça (...) comme un jour elle connaissait mon code, après je l'ai changé, comme ça après elle pouvait plus rien voir ». Si sa mère connaissait le mot de passe, c'est parce que « au départ, c'est elle qui faisait mon adresse et tout, et je lui disais ce qu'elle devait écrire, après elle faisait, après quand elle faisait mon adresse, je lui disais mon code. Maintenant je l'ai changé, maintenant je lui dis plus, elle s'énerve, mais moi je vais pas lui donner mon code. Je sais pas, mais moi j'ai envie d'intimité aussi, pourquoi elle vient toujours comme ça ? »

Ainsi, la connaissance des mots de passe de sa fille qui permettait à la mère de Samia de contrôler ses activités informatiques et surtout ses communications avec les autres adolescents, était due à la dépendance de Samia, qui ne savait pas créer et gérer elle-même un compte MSN. Avec l'adolescence et le besoin d'une intimité plus importante, Samia a donc dû acquérir de nouvelles compétences, afin de ne plus dépendre de sa mère, et privatiser une partie de ses usages en les soustrayant au regard parental. C'est dans l'accroissement des compétences techniques que s'ancre ce processus d'autonomisation et d'émancipation en cours à l'adolescence.

L'acquisition de compétences techniques permet une plus grande indépendance vis-à-vis des parents ou des aînés : on peut par exemple installer un logiciel sans demander leur aide et s'exposer à un refus. Echapper à la surveillance de ses parents, c'est aussi apprendre à leur cacher certains usages, ce qui implique des connaissances plus étendues que celles requises par le simple usage. Jamal (5^e) efface par exemple les fichiers dans l'historique de son navigateur, pour que ses parents ne voient pas les sites pornographiques qu'il consulte parfois : « quand on n'a pas envie que les parents ils voient, on y va, et après on efface ». Alex fait de même, et il explique la procédure :

⁸ Série télévisée.

10 Inégalités numériques

« tu vas vers historique, c'est une flèche bleue avec un carré vert, tu cliques, après tu cliques sur genre mardi, lundi, après tu vas sur celui-là tu fais supprimer, vas-y c'est tout ».

Effacer l'historique signifie d'une part avoir conscience que le logiciel de navigation conserve des traces, mais aussi connaître et pouvoir reproduire la procédure permettant de les effacer.

Imposer des temporalités d'usage (limitations dans le temps, heure limite d'usage, voire interdictions pure et simple certains jours) est bien souvent pour les parents le principal moyen de contrôler les usages informatiques des enfants et adolescents [Metton, 2006]⁹. Certains parents fixent des règles, d'autant plus faciles à imposer que l'ordinateur est situé dans un lieu collectif. La mère de Christian trouve qu'il passe trop de temps sur son ordinateur : « *elle me fait ouais, tu pourrais au moins prendre tes cahiers, réviser puis aller sur l'ordinateur pendant deux heures, elle me dit ça.* ». Pour l'empêcher de se connecter, elle débranche l'ordinateur :

« des fois ce qu'elle fait c'est elle débranche tout sur l'ordinateur, elle prend la souris (...) elle fait ça, elle éteint, tu vas pas sur l'ordinateur, pendant trois jours, deux jours même. Mais je peux pas. Quand elle est pas là j'y vais, quand elle est là j'éteins tout. Quand elle est pas là, qu'elle est au travail, j'y vais ».

La mère d'Iris (3^e, milieu favorisé) enferme le modem dans un placard dont elle conserve la clé, les enfants devant le lui demander, pour un temps limité chaque jour. Une part importante de la négociation de l'accès physique aux équipements consiste ainsi en un combat quotidien pour un usage ludique et communicationnel, face à des parents qui tentent de ne pas perdre tout contrôle sur les usages de leurs enfants.

Ainsi, le processus même d'appropriation, dans ses modalités concrètes, passe par l'établissement de tout un système de relations intrafamiliales, dont les ajustements renvoient à la distribution des compétences techniques et à leur manifestation sur la scène familiale. Les parents ont, de fait, des usages, des représentations, un discours sur la technologie qui varient considérablement, selon leurs référents culturels, leurs usages personnels ou professionnels, etc.

Par ailleurs, l'expertise technique joue un rôle important dans les jeux relationnels intrafamiliaux, et dans la répartition des tâches au sein du foyer [Le Douarin, 2007]. Les politiques parentales s'avèrent très diverses concernant la

⁹ L'auteur note que « *le contrôle des temporalités est en fait la dernière arme qu'il reste aux parents pour rappeler leur place d'éducateur et poser les limites de l'autonomie.* » (p. 123).

possibilité pour les enfants de disposer de comptes utilisateurs sur l'ordinateur familial, de les protéger avec un mot de passe ou de disposer d'une adresse de courrier électronique personnelle. [Martin, 2004] montre que l'autonomie accordée aux enfants dans l'usage de l'ordinateur est d'autant plus importante que les compétences techniques de ceux-ci sont étendues, et qu'ils prennent en charge une partie des activités de maintenance et de gestion de l'ordinateur. L'augmentation des compétences techniques des adolescents permet d'apaiser les craintes parentales relatives aux virus ou à la perte de données personnelles, tout en leur offrant la possibilité de se soustraire davantage aux mesures de contrôle sur le contenu de leurs activités.

2.3.2. Inégalités sociales et modalités du contrôle parental

Cette autonomisation des adolescents, qui dessine la toile de fond de l'appropriation au sein de la famille, se joue sur des registres socialement différenciés. Les recherches quantitatives montrent que les modalités du contrôle parental et les politiques éducatives sont très variées, suivant les milieux sociaux. L'étude quantitative [Eurobarometer, 2006] montre ainsi la forte corrélation entre l'âge de fin d'étude des parents et les différentes modalités du contrôle parental : les parents qui ont poursuivi des études après 20 ans sont plus nombreux à édicter des règles d'usage (48%, contre 27% de ceux qui ont quitté la scolarité avant 16 ans), à avoir installé un filtre (32% contre 15%) ou à s'asseoir fréquemment auprès de leurs enfants pendant qu'ils naviguent sur Internet.

[Metton, 2006] note que « les parents des classes moyennes et favorisées cherchent davantage à infiltrer la sphère des loisirs de leurs enfants de manière à orienter ces derniers vers les pratiques les plus proches de la culture classique, et les plus « rentables » du point de vue scolaire » (p. 130), alors que les parents de milieu populaire ont tendance à encourager « l'usage d'Internet à visée scolaire, sans contrôler les usages qui en sont faits » (p. 125). Dans les milieux populaires, les parents ont moins la possibilité de transmettre à leurs enfants certaines connaissances ou habitudes plus proches de la culture scolaire. Selon [Pasquier, 2005], « la transmission des apprentissages et des usages s'effectue en sens inverse, des enfants vers les parents, ce qu'on appelle la « rétro-socialisation » » (p. 33). Dans notre étude, plusieurs jeunes de milieu populaire se retrouvent effectivement dans la situation d'être les seuls ou les principaux utilisateurs de l'ordinateur familial, se retrouvant ainsi *de facto* en position d'expert pour le compte de la famille. Dgibril (6^e) explique ainsi : « moi, ma mère elle voudrait bien que je lui apprenne ». Chez Christian, les parents utilisent peu l'ordinateur installé par un cousin qui vient fréquemment à domicile et fait office d'expert en cas de problème. Mais au quotidien, c'est Christian qui gère l'ordinateur, dont il est l'utilisateur principal. Cette position rend très difficile le contrôle de ses activités informatiques. Le seul

12 Inégalités numériques

paramètre sur lequel sa mère puisse agir est le temps d'usage : Christian n'utilise l'ordinateur qu'en son absence et l'éteint quelques minutes avant son retour du travail, à 21h30. L'importance de cette « transmission en sens inverse » doit cependant être relativisée, car la mise en place d'une relation d'aide et d'apprentissage n'est pas découplée de la nature du lien social antérieur¹⁰, et si la mère de Dgibril lui fait part de cette intention d'apprentissage, sa mise en œuvre effective n'est pas encore survenue.

Pour [De Singly, 2006], les familles de cadres, plus aisées, se caractérisent par le clivage dans l'identité des enfants, entre une partie de la vie qui est « libre », celle qui concerne ses relations amicales, « *pour que le jeune puisse expérimenter sa propre identité* » (p. 355), et une autre sous contrôle, celle qui concerne les études. On le voit avec le contrôle parental sur leurs activités informatiques, contrôle auquel les jeunes de milieu favorisé disent être soumis, et qui est presque exclusivement un contrôle temporel : la communication avec les pairs est laissée relativement libre tant qu'elle n'empiète pas sur le travail scolaire. Et si beaucoup de ces jeunes font état d'un avis très négatif de leurs parents sur leurs blogs ou sites de *chat*, peu parlent d'interdiction formelle. De Singly montre par ailleurs que dans les familles populaires, « le modèle en jeu n'est pas celui du clivage mais de la conciliation » (p. 185). Cela peut conduire à des parents plus permissifs, qui délèguent à un aîné la surveillance des cadets ou tolèrent la possession d'ordinateurs dans la chambre¹¹, ou à l'opposé à des parents qui font des incursions dans le domaine « réservé » des adolescents et tentent de réguler leurs communications et conversations électroniques.

Politiques éducatives et ressources effectives en temps ou compétences techniques dessinent donc un paysage socialement contrasté des modalités du contrôle parental. C'est dans ces interstices que les adolescents peuvent construire un espace de liberté et développer leurs usages adolescents. Ce sont donc des manières distinctes de se construire en tant qu'adolescent que font apparaître ces modalités de contrôle parental, tant les pratiques médiatiques et de communication ont des effets structurants sur la construction de soi et la formation d'une identité, notamment sexuée [Metton, 2006], à cet âge de la vie.

¹⁰ Comme le montraient déjà [Eve et Smoreda, 2001] dans le cas des petits-enfants et des grands-parents : « les grands parents ne sont pas toujours prêts à se soumettre à l'autorité pédagogique de leurs petits enfants ». [Lelong, Thomas et Ziemlicki, 2005] et [Le Douarin, 2007] montrent d'ailleurs les difficultés de transmission intrafamiliale et l'importance des rôles familiaux préexistants dans la circulation familiale des compétences.

¹¹ On sait que la possession de téléviseurs dans la chambre est plus importante dans les familles populaires [De Singly, 2006].

2.3.3 *L'instauration d'une relation pédagogique en milieu favorisé*

L'autonomisation des usages se fait, on l'a vu, largement indépendamment des parents, et même parfois *contre* eux. C'est ce qui domine les relations familiales autour de l'ordinateur, bien davantage qu'une quelconque volonté explicite de transmission. Cependant, en milieu favorisé, cette autonomisation peut également se faire *avec* eux. En effet, nous avons vu que si l'appropriation avec les amis s'accompagne d'une familiarisation aux outils les plus répandus, les usages restent très peu verbalisés et ne permettent guère aux jeunes rencontrés de développer un rapport réflexif à leurs ordinateurs. Dans ce contexte, les seuls usages sortant de l'étroite culture informatique commune aux adolescents sont le fait de jeunes dont les parents sont des utilisateurs réguliers et experts des outils informatiques. Nous développons ci-dessous l'exemple de deux adolescents, Clément et Lisa, tous deux de milieu favorisé, afin de souligner les effets de cette transmission familiale sur les usages et les compétences de ces collégiens.

2.3.3.1. *Clément, l'incorporation d'une disposition à un engagement technique*

Le père de Clément (6^e), enseignant à l'université, a un usage professionnel de l'ordinateur incluant la création et l'usage de bases de données et de langages de programmation. Clément a toujours bénéficié d'un ordinateur à la maison, sur lequel il a d'abord joué à des jeux, avant de prendre l'habitude de naviguer sur Internet : « j'ai quelques jeux, mais je joue plus trop à l'ordinateur, enfin sur des CD, je vais plutôt sur Internet, je fais des recherches ». Ces « recherches » sont soit effectuées pour des travaux scolaires, soit pour lui-même. Il ne fréquente alors ni les sites de rap ni ceux de voitures comme d'autres collégiens, mais se pose des questions sur la science et la technologie : « quand je me pose des questions, je vais sur Internet, je regarde, et après... ». Le fait que son père lui ait appris à réaliser une base de données n'a donc pas conduit à des usages réellement différents de ceux des autres collégiens : si Clément n'utilise pas encore MSN, c'est sans doute parce qu'il est jeune et que ses usages s'apparentent encore à ceux de l'école primaire. En revanche, au contact de son père, il a développé à la fois une appétence pour les ordinateurs et les outils informatiques, des connaissances techniques relativement poussées pour son âge et une capacité à parler des outils qu'il utilise sans commune mesure avec ceux des autres collégiens, même plus âgés. Cela s'exprime notamment dans une connaissance des logiciels présents sur son ordinateur bien plus étendue que les autres : non seulement Clément connaît le nom d'un grand nombre de logiciels que son père a installés sur son ordinateur (Word, OpenOffice, PowerPoint, Python, Adobe FriendMaker...), mais il a eu la curiosité de tenter d'utiliser certains d'entre eux, tel PowerPoint. Clément n'est pas pour autant l'« expert » de sa famille, mais il dit essayer de résoudre les problèmes qui se posent à lui avant de demander l'aide de son père, attitude qui contraste avec celle de bien des collégiens, qui se contentent de redémarrer l'ordinateur avant de renoncer ; quand il a un problème :

14 Inégalités numériques

« je le dis à mes parents, mais j'essaie de le résoudre avant, tout seul... j'essaie, oui hein (...) je regarde qu'est ce qui marche, j'essaie de savoir où est le problème, et sinon j'appelle mon père quand je trouve pas, puis ma mère aussi ».

Cette disposition à chercher à comprendre et résoudre les difficultés a conduit Clément à développer des savoir-faire reposant plus fermement sur des connaissances explicites. Les observations montrent que plusieurs adolescents savent par exemple utiliser la combinaison de touches contrôle-alt-suppr ou alt-F4 pour arrêter un processus, mais seul Clément (et son ami Ulysse) dénomme correctement ses actions : « il y a écrit nouvelle tâche, et je fais autrement fin de tâche, et comme ça, ça ferme. ». Par ailleurs, si de nombreux collégiens utilisent le logiciel Word, Clément s'intéresse aux problèmes de correction orthographique et essaie de comprendre pourquoi le logiciel ne réagit pas toujours comme il s'y attend :

« des fois, il met des fautes qu'on n'a pas faites, parce que des fois il croit qu'on a tapé deux mots. Moi, ça m'est arrivé une fois, quand on tape nous nous, une fois je me suis fait avoir, nous nous, et ben il souligne le deuxième nous, et il croit qu'on s'est trompé, qu'on a écrit deux fois nous, parce qu'on était distrait (léger rire) ».

Ainsi, au contact de son père, Clément a développé une logique d'action technique, fort éloignée des logiques d'action ludiques et relationnelles de la plupart des collégiens. Il est probable que son entrée dans l'adolescence conduira au développement ultérieur d'usages relationnels plus importants, qui se superposeront alors certainement à des usages plus experts que ceux de ces amis. Nous n'avons trouvé cette disposition à dépasser le simple engagement pragmatique, à considérer l'ordinateur dans sa dimension d'objet technique, que chez Clément et son ami Ulysse.

2.3.3.2. *Lisa, maturité et distance critique aux usages juvéniles*

Les formes familiales de transmission ne relèvent pourtant d'aucun déterminisme et l'exemple de Lisa (3^e) indique que la présence d'un fort capital technique et culturel familial peut conduire à une forme d'appropriation très différente. La mère de Lisa, enseignante d'informatique à l'université peut, elle aussi, transmettre à sa fille des connaissances que les adolescents issus d'un milieu non utilisateur ne peuvent pas trouver chez-eux. Ce n'est pas à l'école qu'elle a appris à manipuler l'ordinateur :

« non... non, je savais déjà faire, enfin je savais la base, je savais... Adibou, je tapais un petit peu sur Word, mais c'est tout quoi. Ben on faisait la même chose hein, on recopiait des poèmes ».

Lisa étant plus âgée que Clément, ses usages sont plus marqués par l'adolescence : elle dialogue très fréquemment sur MSN et a tenté de créer un *Skyblog* avant de renoncer :

« j'en ai eu un, et puis j'ai arrêté (...) parce que je l'ai fait comme tout le monde, sur Skyblog, et... pfff, j'ai eu des... enfin ce que j'aime pas, c'est un peu facile à faire, mettre un commentaire, et ça peut être n'importe qui, et c'est pas forcément sympathique, donc au bout d'un moment ».

En effet, Lisa est plutôt isolée dans le collège, où elle ne dispose pas de véritables amis :

« j'ai des copains [des copains, mais pas des vrais amis ?] Non... j'ai peut-être une vraie amie, mais... (...) Je sais pas... généralement, enfin, j'ai du mal à m'entendre très bien avec les gens enfin... (...) J'ai des copines, mais après, si on se voit plus dans dix ans, et ben ça me posera pas trop de problèmes quoi... puis j'ai l'impression qu'on se ressemble pas, alors ça me bloque ».

C'est en grande partie l'absence d'amis encourageant à continuer, laissant régulièrement des commentaires sympathiques qui l'on conduit à abandonner ce premier blog. Elle exprime un sentiment d'anormalité du fait de l'abandon de son Skyblog : « ça devrait me convenir, mais ça me convient pas ». A l'inverse de Clément, Lisa n'a pas développé d'appétence particulière pour la technologie, mais c'est sa passion pour la mode et ses pratiques culturelles qui donnent un caractère particulier à ses usages.

Sa mère lui a par ailleurs appris les fonctionnalités de base de l'ordinateur ou l'usage de Word et du tableur-grapheur :

« ma mère, elle m'a appris à utiliser les tableurs grapheurs, etc. (...). C'est basique ce que je fais hein... en général, c'est simple. Ma mère m'a montré comment faire des jolis titres, alors depuis, je fais comme ça, et puis ça marche très bien. Enfin pour le rapport de stage c'était galère, parce que comme il y avait 30 pages, pour gérer les 30 pages en même temps... c'est compliqué. Mais bon, ma mère m'a aidé pour la mise en page, parce qu'il y avait des pages, des fois, elles disparaissaient, elles réapparaissaient pas au bon endroit... C'était chiant ».

Ce sont donc les usages les plus proches de la culture scolaire et de la culture « légitime » qui ont fait l'objet d'une transmission, mais sa mère lui est de peu d'utilité pour des usages privilégiés par les adolescents de sa génération. C'est en revanche à elle qu'elle peut faire appel pour installer un logiciel qu'elle estime difficile à installer :

16 Inégalités numériques

« quand c'est facile oui, et puis sinon... ben je devais télécharger iTunes, c'est ma mère qui l'a fait... ouais, parce que c'est compliqué ».

Ainsi, la mère de Lisa a permis à sa fille de développer quelques compétences pratiques liées à l'école, mais sans que Lisa ne développe une disposition particulière à l'expertise technique : elle s'estime peu compétente, bien qu'elle connaisse davantage le vocabulaire informatique que la plupart des collégiens : « pfff je confonds toutes les cartes, les périphériques d'entrée, de sortie, j'ai jamais compris... ».

A la transmission de compétences techniques, s'ajoutent, dans les familles favorisées, des stratégies parentales que [Metton, 2006] nomme le « travail d'éveil au discernement ». En effet, au-delà du simple contrôle des activités informatiques, et des éventuelles interdictions qui leur sont associées, les parents expriment des opinions, positives ou négatives sur les usages des enfants. Cette opinion peut être liée à leur proximité avec la culture dite « légitime », comme les parents de Delphine (4^e), cadres supérieurs qui refusent que leur fille utilise la messagerie instantanée, non pas tant en raison des risques qu'ils perçoivent, que parce qu'« ils disent juste que c'est pas bien MSN. MSN c'est pas intéressant, tout ça ». C'est également le cas de la mère d'Iris (3^e), qui dénonce l'inutilité des usages des enfants :

« elle a pas trop envie qu'on se connecte sur MSN, parce qu'à chaque fois elle dit "ouais c'est pour rien dire, c'est pour dire salut ça va et puis voilà". Et puis surtout elle dit "oui" comme c'est des gens qu'on voit au collège, c'est pas la peine, comme on les voit tous les jours ».

Bien sûr, les jeunes qui sont, eux, plongés dans le bain des cultures juvéniles ne voient pas ces usages avec les mêmes yeux que leurs parents, mais l'opinion parentale n'en influence pas moins la manière dont ils perçoivent leurs propres usages. De même que certains adolescents développent des stratégies discursives pour justifier leur consommation de produits culturels de masse, certains adolescents justifient leurs pratiques informatiques en tenant à montrer qu'ils ne sont pas dupes de son caractère juvénile. Ainsi, ces adolescents tiennent-ils à montrer que, s'ils ont un blog comme les autres adolescents, c'est parce qu'il faut faire comme tout le monde, parce que c'est ludique, mais que « c'est quand même un peu nul » (Sarah, 4^e). Ces adolescents sentent confusément qu'il existe des pratiques informatiques qui semblent plus « légitimes » que d'autres. Les premières sont celles qui ressemblent à celles de leurs parents, quand ceux-ci sont utilisateurs, ou à celles de l'école (plus exactement à celles que leurs parents estiment nécessaires pour l'école). Les secondes sont celles du groupe de pairs, c'est-à-dire celles qui sont partagées par les amis, qui permettent de s'inscrire dans le groupe, mais aussi de se conformer aux injonctions médiatiques, leur signifiant par exemple qu'ils « doivent » avoir un *Skyblog* pour « être dans le coup ».

2.4. La différenciation des usages au sein du monde juvénile

Si nous avons développé le jeu complexe de l'autonomisation au sein de la famille, c'est parce que ce processus est intimement lié à ce qui se passe au sein du monde juvénile. Pour affirmer son statut d'adolescent, tenir son rang, ce ne sont pas tant les compétences techniques que ce qu'on peut nommer des « compétences relationnelles » qui s'avèrent nécessaires. Or la maîtrise des formats relationnels prévalant sur les outils de communication numériques n'est pas socialement indifférenciée.

2.4.1. L'importance des compétences relationnelles

Ce sont avant tout des compétences relationnelles qui sont acquises par les adolescents à travers leurs usages quotidiens ludiques. Par exemple, l'observation d'adolescents utilisant le *chat* offre un spectacle surprenant : les adolescents peuvent jongler avec une dizaine ou une quinzaine de conversations simultanées, tout en naviguant sur plusieurs sites Web en parallèle. Ils semblent capables de reprendre avec naturel une conversation interrompue de longues minutes ou au contraire de se lancer dans une interaction extrêmement intense pendant quelques minutes avec l'un de leurs correspondants [Denouël, 2008].

Cependant, cette maîtrise rend difficilement soupçonnables les difficultés d'appropriation qu'avouent les adolescents eux-mêmes :

« des fois, c'est chiant, par ce que, en fait, comme on n'est pas en face de la personne, quand on dit quelque chose, on sait pas sur quel ton la personne le dit, donc on peut le prendre de différentes manières, donc on peut s'imaginer n'importe quoi en fait, et c'est ça qu'est un peu chiant » (Laurie, 4^e).

Décoder le ton, l'humeur du correspondant n'est pas toujours aisé pour les jeunes, même s'ils apprennent à décrypter de tels indices. Ecrire rapidement n'est pas non plus chose facile, et plusieurs jeunes font état des difficultés liées à la rapidité des échanges :

« quand on a un truc long à dire, c'est ça qu'est super chiant (...) quand t'écris un long truc et que la personne elle te dis « quoi ? J'ai pas compris »... Moi, j'ai déjà été obligée de tout refaire, tu lui fais « ouais, je te dirais plus tard » et tout » (Ilham, 4^e).

Ces adolescents, que l'on décrit volontiers comme « communicant », « branchés », « communautaires » avouent également des difficultés à gérer cette multitude de conversations médiatisées simultanées : « ouais, c'est trop chaud... quand tout le monde communique en même temps » (Samia, 3^e). Elle dit mener une

dizaine de conversations simultanées, mais elle « bloque ceux qui l'énervent » : « ceux qui parlent pas je bloque, ou ceux qui parlent trop, je bloque ». Christian (3^e), qui dit pouvoir participer à une dizaine de conversations simultanées, confirme :

« ceux qui parlent pour rien dire, je bloque [C'est quoi quelqu'un qui parle pour rien dire ?] ben je sais pas, salut, ça va, t'as fais quoi, tu fais quoi, euh... je bloque ».

L'apprentissage est ici technique, puisqu'il faut apprendre à repérer les différentes fenêtres dans lesquelles se développe la conversation, à naviguer de l'une à l'autre, mais également communicationnel et langagier, puisqu'il faut rapidement reprendre place dans une conversation interrompue, repérer les tours de parole, etc. Il faut aussi accepter que l'autre soit lui-aussi engagé dans des activités multiples et que la faible intensité des interactions que l'on repère parfois n'est pas due à un désintérêt de l'interlocuteur. Cet « engagement » et cette « présence fragmentaire » [Velkovska, 2002], propres aux *chat* et à la messagerie instantanée, ainsi que tous les codes de la conversation écrite synchrone nécessitent un apprentissage spécifique. C'est le cas des formes abrégées d'expression écrite, que l'on retrouve sur les différents supports communicationnels textuels, des téléphones mobiles aux ordinateurs. En effet, le langage SMS, qui est la norme pour les échanges écrits synchrones, nécessite un apprentissage spécifique, qui ne peut se faire qu'au sein du groupe de pair.

Le *chat* peut à ce propos être un moyen d'apprendre hors du regard des amis les normes et codes de la communication écrite synchrone. C'est en effet sur le *chat* que l'on peut expérimenter sans risques, hors du regard des amis (la connexion à un site de *chat* étant anonyme) les formats relationnels propres aux communications écrites instantanées. On peut s'initier à la rapidité des échanges synchrones écrits, au maniement du langage SMS, des acronymes couramment employés, tels que « mdr » (mort de rire) ou « lol » (signifiant l'hilarité) ou des *smileys* [Frias, 2005].

2.4.2. La maîtrise des formats relationnels en milieu populaire

Or cette capacité à acquérir des compétences relationnelles est liée au milieu social des adolescents. Comme la maîtrise du verlan, celle des modes et normes de communication écrite sur les blogs, les *chats* ou la messagerie instantanée est vécue par les jeunes d'origine populaire comme une performance sociale ([Lepoutre, 2001] ; [Pasquier, 2005])¹². Tout comme le *chat* « défouloire » dont parle [Pasquier,

¹² [Lepoutre, 2001] montre le rôle joué par la maîtrise du verlan, de l'argot et du langage obscène dans l'intégration au sein du groupe de pairs : « le langage est d'abord conçu et

2005], la possibilité de laisser des commentaires sur les pages d'un blog, tourner en dérision le participant d'un chat ou lancer des défis à ses amis sur leur messagerie sont des moyens d'apprendre à interagir dans l'univers dur et conflictuel de la cité. Rafik (5^e) explique ainsi que par jeu, il utilise les *Skyblogs* pour insulter les auteurs de blogs ou les personnes photographiées : « si il y en a qui sont moches, tu peux laisser des commentaires tu dis « euh... t'as une tête de nul » ». En effet, les rapports entre les adolescents du collège issus des cités voisines sont souvent emprunts de violence, verbale ou physique, les insultes étant permanentes et les bagarres fréquentes.

Ainsi, deux amis jouant à un jeu vidéo au centre social sont engagés dans un rapport de force physique et symbolique.

Vendredi 24 février 2006, Centre social

Pablo : c'était quoi déjà ton site ? Abdel : c'était jeux point com.

Abdel : zyva, c'est quoi ce site ? Je connais pas ? C'est ouf ça !

Pablo : ben c'est jeu point com, j'ai tapé !

Abdel : non, t'as tapé là bouffon (en désignant la barre d'adresse), faut que tu tapes dans google toi !

Pablo : non, c'est jeu.com que j'ai tapé, tu vas voir, c'est là !

Abdel : non, l'autre, c'est pas là, vazy, tape dans google (il tente de se saisir de la souris, Pablo, bien plus lourd, le repousse violemment).

Pablo : Zyva, c'est moi qui fait, casse toi.

Abdel : mais t'es tebé toi, vas-y !

Abdel : tu vois, je t'avais dit (ils lisent la liste des jeux proposés).

Abdel : va voir tir, il y en a un bien.

Pablo : tini bateul, super huit...

Abdel : héro tank, va faire héro tank, c'est mortel, tu vas voir.

Le jeu dure environ 2 minutes. Abdel donne des conseils en permanence : à droite ! À gauche ! Attention ! Wesh, comment tu l'as cramé sa mère. Pablo s'excite sur le clavier, lance des jurons, se moque des tanks adverses qu'il pulvérise les uns après les autres. A la fin du jeu :

Pablo : 6227 points... (un air un peu dubitatif, il ne sait pas à quoi le score correspond).

Abdel : à moi ! Pablo lui laisse la souris même durée de jeu, la scène précédente se répète à l'identique. Abdel réalise finalement un score inférieur à celui de Pablo.

Pablo : wesh, je t'ai cramé !

Abdel : attends, je rejoue !

Pablo : non, zyva l'autre, à moi hé ! Il repousse Abdel, profitant de sa supériorité physique, s'empare du clavier et de la souris, et clique sur "rejouer".

pratiqué comme une performance », permettant de mesurer sa puissance au sein de rapports de force parfois très virulents.

Ces deux extraits, loin d'être anecdotiques, nous semblent révélateurs de la différence de finalité et d'intention, que les adolescents accordent à l'usage des blogs. Et cette diversité renvoie généralement à des clivages sociaux. Se mettre en scène comme une fin en soi, pour les uns, amener le lecteur à se placer sur un terrain plus général, universel, pour les seconds.

2.4.4. Distance critique des adolescents de milieu favorisé

Les adolescents de milieu favorisé sont loin d'être exclus de cette sociabilité numérique, à laquelle ils accordent eux aussi une grande importance. Leur adhésion est pourtant moins entière, et beaucoup expriment des réticences, comme Lisa (3^e) qui exprime un sentiment d'anormalité du fait de l'abandon de son *Skyblog* : « ça devrait me convenir, mais ça me convient pas ». Si elle utilise MSN quotidiennement, elle affiche son réseau amical avec moins d'ostentation et revendique le fait de sélectionner peu de contacts : ce sont « des amis pour la plupart. Y'a très peu de gens que j'ai rencontré sur des sites ». Son usage de la messagerie instantanée est raisonné et distancié :

« Mais en fait, quand je l'ai eu et tout, j'étais à fond dedans et tout, j'étais pas sur mes devoirs et tout, et puis maintenant, ça fait combien de temps que je l'ai, maintenant, ça fait trois ans que je l'ai, et voilà, maintenant, tout le temps salut ça va, et puis après, bon, quand t'y vas pour vraiment discuter avec quelqu'un, ça va, mais quand c'est pour rien dire, ça sert à rien quoi, salut ça va, tu fais quoi, quoi de neuf, voilà quoi. Ca s'arrête là après ».

Tom (3^e), assez isolé dans le collège qu'il n'aime pas et espère quitter l'année suivante (« de toute façon, les gens ici c'est que des moutons, ils gobent tout ce qu'on leur dit. On leur dit d'acheter des Nike ou des Com8¹³, alors ils achètent tous des Nike et des Com8 »), a bien MSN sur son ordinateur, mais ne « l'utilise pas trop, c'est pas très intéressant ». Ces adolescents dénoncent le caractère factice des relations nouées par ce biais, comme Delphine (5^e), qui dit ne plus y aller : « maintenant j'y vais plus, parce que c'est un peu nul, quoi, tu fais rien, même ils disent des choses gentilles sur toi, alors qu'ils te connaissent pas, c'est bizarre quoi, ils ont même pas ta photo ». Lisa (3^e) explique de même :

« j'ai eu ma période sites [de chat] un peu, enfin n'importe quel site je cherchais des gens, jeune fille entre 14 et 15 ans, et puis parler, mais ça m'est passé un peu (...) c'est pas si bien... Ben c'est rigolo un peu mais, c'est des amis virtuels, c'est pas... enfin je préfère parler à des gens que je connais vraiment... c'est juste une conversation avec des gens que tu connais pas ».

¹³ Marque de vêtement « Streetwear » très populaire.

22 Inégalités numériques

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

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

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

A l'inverse, les jeunes issus de milieux favorisés, dont les parents sont souvent eux-mêmes des utilisateurs, ont conscience que leurs usages sont liés à leur âge et c'est par la spécificité des usages juvéniles qu'ils se distinguent des adultes et marquent leur statut d'adolescent. Si tous les collégiens utilisent les *Skyblogs*, les jeux vidéo et MSN, certains ne s'y cantonnent pas. Ces profils sont presque exclusivement le fait d'adolescents issus de milieux déjà utilisateurs. Ce sont d'ailleurs les mêmes adolescents qui présentent des profils culturels dissonants [Lahire, 2004]. S'ils regardent les mêmes émissions de télévision que les autres, ils peuvent également regarder *Thalassa en famille*, ils voient au cinéma des films moins grand-public que d'autres et peuvent ainsi apprécier aussi bien *Spiderman* que *Lost in translation* ou les films de Wong Kar Wai (Marine, 3e), et s'ils écoutent principalement du rap ou de la techno, ils peuvent être fans des Beatles (Lisa, 3e) ou pratiquer un instrument de musique au conservatoire (Ulysse, 6e).

On le voit, selon les milieux sociaux d'appartenance, les processus complexes de construction identitaire et d'autonomisation des adolescents empruntent des voies différenciées. Si les jeunes des milieux plus favorisés parviennent à prendre une distance réflexive par rapport à l'injonction implicite d'utiliser les objets de consommation les plus en vogue, ceux d'origine plus modeste, pouvant moins compter sur les ressources de leur famille, manifestent plus rarement une réelle inventivité. En sorte que, la variété des formes de contrôle parental, l'inégale distribution des relations d'entraide entre parents et enfants, la diversité des compétences relationnelles se conjuguent pour produire une dissymétrie dans la capacité des adolescents à donner un sens réellement émancipateur aux dispositifs numériques. C'est bien pourquoi l'on pourrait attendre de l'institution scolaire qu'elle contribue à « corriger », ne serait-ce que partiellement, ces inégalités. Qu'en est-il en réalité ?

2.5. L'école à l'épreuve des inégalités numériques

Sans prétendre ici traiter cette question dans toute sa complexité, indiquons quelques éléments de réflexion tirés de nos observations.

Les activités scolaires sont susceptibles de donner à voir autre chose du monde de l'informatique que ce que les seuls usages adolescents permettent. Tous les collégiens en bénéficient-ils autant ? L'institution scolaire affiche l'objectif de former tous les élèves aux technologies numériques : « [Le rôle de l'éducation nationale] est de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication » (Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005). Les grandes opérations de dotation des collégiens en ordinateurs portables mettent d'ailleurs en avant l'objectif

de réduction des inégalités face aux nouvelles technologies¹⁴. Le chapitre 7 rédigé par Sylvie Craipeau et Jean-Luc Metzger donne à voir, à ce propos, les difficultés rencontrées par les enseignants pour la mise en œuvre pédagogique effective de ces ordinateurs portables dans le contexte socio-organisationnel des établissements scolaires.

Sans entrer dans une description fine des usages scolaires (qui peuvent d'ailleurs considérablement varier suivant les établissements scolaires), nous soulignerons les principaux freins à cette volonté affichée de réduction des inégalités numériques. Notons toutefois que l'une des principales raisons est sans doute liée à la faiblesse des usages effectifs constatés par les recherches dans les établissements scolaires, ainsi qu'à l'absence d'une discipline constituée ([Baron, 1987, 1994] ; [Baron et Bruillard, 1996]).

Les enseignements en technologie et en documentation permettent certes aux élèves d'acquérir un vocabulaire technique plus spécifique que celui qui circule dans la cour de récréation. En apprenant ainsi à verbaliser leurs actions, ils acquièrent à travers l'école des éléments d'une culture numérique scolaire [Fluckiger, 2006a]. Bien entendu, enseignants et personnel éducatif affichent la volonté que l'école diminue les inégalités dans l'accès aux technologies informatiques. C'est en partie le cas. Si la majorité des jeunes issus de milieux favorisés disposent depuis plusieurs années d'un ordinateur à leur domicile, c'est moins souvent le cas des jeunes de milieu populaire. Aussi, existe-t-il une différence marquée quant au lieu déclaré des premiers apprentissages, les premiers disant souvent avoir appris avec leurs parents, alors que les seconds disent avoir appris à utiliser souris et clavier à l'école primaire. L'enseignement scolaire d'outils aussi éloignés des pratiques informatiques familières aux collégiens que le tableur-grapheur, est l'occasion pour l'enseignant de transmettre des éléments d'une culture informatique générale, comme des éléments de vocabulaires ou des informations sur le fonctionnement général des ordinateurs, les antivirus, etc. Tous les élèves d'une classe d'âge étant en principe scolarisés au collège, l'existence de tels enseignements contribue à donner aux adolescents une culture informatique commune minimum.

Cependant, la faible utilisation scolaire est loin de suffire à combler les écarts entre des élèves diversement pourvus en capital technique et culturel incorporé. En effet, loin de combler les écarts entre les collégiens dans les usages et les compétences, l'institution scolaire semble au contraire contribuer à la construction de l'hétérogénéité, et ce pour deux raisons principales. D'une part, du fait de conditions d'apprentissage très différenciées suivant les classes, et d'autre part du fait des stratégies scolaires et sociales dont les élèves sont porteurs.

¹⁴ L'opération Ordi35 en Ille-et-Vilaine annonçant par exemple sur son site Internet l'objectif de « réduire la fracture internet au collège » (<http://www.ordi35.fr/>).

2.5.1. Des conditions d'apprentissage différenciées

Les conditions d'enseignement en classe sont très variables. Le collègue Louis Guilloux, à l'instar de bien des collègues difficiles, a choisi de mettre en place une classe « renforcée », dans laquelle les élèves étudient deux langues vivantes (anglais et allemand) dès la sixième, et le latin en quatrième. A quelques exceptions près, cette classe regroupe essentiellement des élèves issus de milieux favorisés, habitant des villas, et crée automatiquement ce que [Van Zanten, 2001] appelle des « classes périphériques », regroupant des élèves majoritairement en difficulté scolaire. Les observations de séances d'enseignement dans les classes « renforcées » et « périphériques » montrent des conditions d'apprentissage bien différentes.

En 5^e B, classe dite « renforcée », l'enseignant sépare la classe en deux groupes, l'un travaillant sur les ordinateurs, dans une salle attenante à la salle de cours, tandis que l'autre travaille sur les documents de cours. Il passe d'un groupe à l'autre, laissant les élèves travailler seul ou en petits groupes hors de sa surveillance pendant de longues périodes. En 5^e C, classe « périphérique », réputée difficile, l'enseignant consacre une partie non négligeable du temps de cours à des problèmes de disciplines (faire enlever casquettes et manteaux, jeter les chewing-gums, séparer des élèves qui s'insultent, etc.). Les problèmes de discipline, rendant impossible de laisser les élèves sans une surveillance directe et constante, ont contraint l'enseignant à renoncer, après la première séance, à l'organisation des cours en deux groupes, pour ne prendre qu'un groupe à chaque séance. Les élèves de cette classe disposaient donc d'un temps d'enseignement de moitié inférieur à celui des autres élèves, et dans un climat moins propice au travail. De plus, l'enseignant note que les élèves en difficulté scolaire regroupés en 5^e C ont davantage besoin de lui pour travailler : « si je suis pas derrière eux, ils vont pas accrocher, ils ont besoin de quelqu'un à plein temps derrière eux pour les aider ». Ces élèves sont justement ceux qui ont le moins incorporé leur « métier d'élève » [Perrenoud, 1994].

L'enseignant affirme que c'est moins le niveau initial des élèves que les problèmes d'organisation qui sont déterminants : c'est-à-dire le nombre d'élèves auxquels on doit enseigner :

« quand on a un groupe de 14, 16 élèves, c'est très bien pour travailler et pour avancer. L'idéal c'est que tout le monde fasse la même chose, c'est d'avoir des moyens matériels suffisants. Or, ici, on n'en a pas et moi je fonctionne avec 9 ordinateurs pour un groupe qui est à 14 et un autre groupe qui est à 22. Donc, je suis obligé, pour ces élèves là, euh surtout pour le groupe de 22, de leur donner une autre activité en parallèle, parce que tout le monde ne peut pas faire la même chose. Le problème c'est que la salle est une petite salle, un peu renfermée, donc du coup, je ne peux pas être à ces deux endroits en

même temps, donc si je laisse un groupe travailler seul pour m'occuper de l'autre (...) ça finit obligatoirement par discuter ».

Ainsi, pour cet enseignant, les enseignements scolaires sont censés permettre à tous les élèves d'apprendre du vocabulaire informatique, d'utiliser d'autres logiciels que ceux qu'ils connaissent habituellement, et de comprendre les processus informatiques. Or, ce sont justement les élèves dont les parents sont le plus à même de faire ce travail de transmission d'une culture générale informatique qui bénéficient le plus de ces enseignements scolaires.

2.5.2. La prise en compte scolaire des stratégies sociales

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

Pour les parents des familles populaires, l'ordinateur prend place aux côtés des encyclopédies et dictionnaires dans la panoplie d'outils dont on pense que les enfants auront besoin pour « réussir » leur scolarité. Les enfants se trouvent les dépositaires de ces stratégies parentales, et envisagent parfois la maîtrise des TIC comme un facteur de réussite professionnelle. Lucas (3^e) faisant état de ses difficultés scolaires en classe de troisième estime qu'il ne pourra sans doute pas aller en lycée général. L'informatique lui semble une alternative possible à des métiers qu'il juge dévalorisés :

« je veux pas faire électricien ou pâtissier. En lycée professionnel c'est que ça qu'ils proposent. Ça m'intéresse pas. Mais informaticien, ouais, ça c'est intéressant. Tu vois, même que les gens ils m'appellent, et je viens réparer, et on me paie pour ça ; ça c'est bien ».

Toutefois, l'école ne valorisant que très peu les compétences informatiques, connaissances et savoir-faire ne sont que très peu réinvestis dans le champ scolaire et Lucas ne développe pas de compétences particulières dans ce domaine.

En revanche, les jeunes issus de milieu favorisé et se destinant à faire de longues études envisagent la maîtrise des outils informatique comme un savoir-faire indispensable, mais n'en font que rarement un objectif en soi. Maîtriser les outils informatiques scolaires relève pour eux donc du « métier d'élève ». L'apprentissage scolaire vise un rapport réflexif et distancié aux pratiques ordinaires des élèves,

passant notamment par une plus forte verbalisation qui rend possible une certaine conceptualisation [Normand et Bruillard, 2001]. Cependant, cette rupture avec le sens commun et les pratiques ordinaires est plus aisée pour les élèves dont les parents disposent d'un fort capital culturel et technique, qui peuvent ainsi transmettre des habitudes plus proches de la culture informatique scolaire.

2.6. Conclusion

L'ordinateur, entrant dans la vie des jeunes adolescents, devient un élément important de la sociabilité juvénile. La communication médiatisée, notamment MSN ou les *skyblogs* constituent une forte incitation à l'utilisation d'outils informatiques, puisque savoir maîtriser outils et codes, comme le langage *texto*, est fortement valorisé, et que pour communiquer, il est nécessaire de créer et d'entretenir un réseau de correspondants, équipés et compétents. Devenant des instruments médiateurs des activités de sociabilité adolescentes, c'est à travers leur usage que se développe une culture informatique juvénile commune. Cependant, les différences sociales conduisent à une hétérogénéité de l'équipement des foyers, mais surtout des usages et niveaux de compétence des parents, qui produisent à leur tour des effets fortement différenciant. Bien que d'origine familiale, ces différences ont des conséquences sur les usages dans l'univers juvénile comme dans l'univers scolaire.

[Jouet et Pasquier, 1999] notaient que, « si les disparités observées dans la lecture de livres sont fortement enracinées dans le capital culturel de la famille, les écarts observés dans l'équipement et dans l'usage sont par contre sans doute appelés à s'amenuiser » (p. 95). Or il nous semble que les usages informatiques relèvent eux aussi d'un capital culturel familial, transmis dans la famille, en parallèle avec la circulation des compétences au sein des réseaux d'interconnaissance. Bien que les pratiques des adolescents soient propres à leur classe d'âge et à leur génération, on assiste à une forme subtile de reproduction des inégalités sociales, par le biais de l'utilisation des technologies informatiques. Celle-ci prend en effet des significations différentes suivant les milieux sociaux, selon un éventail allant de l'adhésion inconditionnelle aux normes commerciales au refus argumenté, en passant par des réappropriations créatrices.

Bibliographie

- ALIBERT D., BIGOT R. et FOUCAUD D. (2005), *La dynamique des inégalités en matière de nouvelles technologies. Méthodes d'approche - Analyse évolutive*, Paris, CREDOC (Rapport de recherche).
- BARON G.-L. (1987), *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire*, Thèse de doctorat, Paris.
- BARON G.-L. (1994), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches,
- BARON G.-L. et BRUILLARD E. (1996), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, PUF.
- BARON G.-L. et BRUILLARD E. (2001), « Une didactique de l'informatique ? », *Revue française de Pédagogie*, Vol., n°135, p. 163-172.
- CARDON D. et DELAUNAY-TETEREL H. (2006), « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics », *Réseaux*, Vol., n°138, p. 17-71.
- COULANGEON P. (2007), « Lecture et télévision. Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire », *Revue française de sociologie*, Vol. 48, n° 4, p. 657-691.
- DE SINGLY F. (2006), *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin.
- DENOUEÛ J. (2008). « Les popups dans l'ouverture d'interactions en messagerie instantanée. Une approche interactionnelle et praxéologique du contexte ». In: *Colloque "Contexte et Discours : quelles relations ?"*, Montpellier.
- DONNAT O. (1994), *Les Français face à la culture*, Paris, La Découverte.
- DONNAT O. et LÉVY F. (2007), *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*, Département des études, de la prospective et des statistiques, (Rapport de recherche).
- EUROBAROMETER (2006), *Safer Internet*, European Commission (Rapport de recherche).
- EVE M. et SMOREDA Z. (2001), « Jeunes retraités, réseaux sociaux, et adoption des technologies de communication », *Retraite et société*, Vol., n°33, p. 22-51.
- FLUCKIGER C. (2006a), « Apprentissage du tableur en classe de cinquième », in L.-O. Pochon, E. Bruillard et A. Maréchal (dir.) *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*, Lyon, INRP, p. 193-208.
- FLUCKIGER C. (2006b), « La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens », *Réseaux*, Vol.138, p. 111-138.

- FLUCKIGER C. (2007a), *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, Sciences de l'Education, ENS de Cachan.
- FLUCKIGER C. (2007b), « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique », *Agora Débats Jeunesse*, n°46, p. 32-42.
- FLUCKIGER C. (2007c). L'évolution des formes de sociabilité juvénile reflétée dans la construction d'un réseau de blogs de collégiens. In: *Doctoriales du GDR "TIC & Société"*. Marne-La-Vallée.
- FRIAS A. (2005), « Esthétique ordinaire et chats : ordinateur, corporéité et expression codifiée des affects », *Techniques et cultures*, Vol.42.
- GIRE F., PASQUIER D. et GRANJON F. (2008), « Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français », *Réseaux*, Vol. 25, n° 145, p. 159-215.
- JOUET J. et PASQUIER D. (1999), « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès de 6-17 ans », *Réseaux*, Vol.17, n°92-93, p. 25-102.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LE DOUARIN L. (2004), « L'ordinateur et les relations père-fils », in D. Le Gall (dir.), *Genres de vie et intimités. Chronique d'une autre France II*, Paris, L'Harmattan.
- LE DOUARIN L. (2007), *Le couple, l'ordinateur et la famille*, Paris, Payot.
- LELONG B. (2002), « Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'Internet comme incorporation et autonomisation », *Raisons pratiques*, Vol.8, p. 265-292.
- LELONG B., THOMAS F. et ZIEMLICKI C. (2005), « Des technologies inégalitaires? L'intégration de l'Internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles », *Réseaux*, Vol. 127-128, p. 141-180.
- LEPOUTRE D. (2001), *Cœur de banlieue*, Paris, Editions Odile Jacob.
- MARTIN O. (2004), « L'internet des 10-20 ans », *Réseaux*, Vol. 22, n°123, p. 25-58.
- MARTIN O. (2008), « La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans », *Réseaux*, Vol. 25, n° 146, p. 335-365.
- MEDIAPPRO (2006), *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*, Paris, CLEMI (Rapport de recherche).
- METTON C. (2006), *Devenir grand. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*, Thèse de sociologie, EHESS.
- NORMAND S. et BRUILLARD E. (2001), « Que révèlent les discours de futurs enseignants sur leur compréhension du fonctionnement des applications informatiques », *Sciences et techniques éducatives*, Vol. 8, n° 3-4, p. 435-445.
- PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SCHWARTZ O. (1989), *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.
- TREDAN O. (2005), « Les weblogs dans la cité : entre quête de l'entre-soi et affirmation identitaire », *Cahiers de la recherche M@rsouin*, 10p.

30 Inégalités numériques

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

VELKOVSKA J. (2002), « L'intimité anonyme dans les conversations électroniques sur les webchats », *Sociologie du travail*, Vol.44, p. 193-213.