

Institut d'Études Politiques de Paris
ÉCOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO
Programme doctoral de Sociologie
Observatoire Sociologique du Changement

Doctorat en Sociologie

RESSOURCES DE LA TOILE ET RESSOURCES DU RÉSEAU

*Les pratiques numériques des lycéens de quartiers populaires
de Rio de Janeiro et de région parisienne*

Hélène Pétry

*Thèse dirigée par Agnès van Zanten, directeur de recherche au CNRS,
OSC/Sciences-Po*

Soutenue en octobre 2012

Jury :

Mme Anne Barrère, professeure des Universités, Université Paris V, rapporteur
M. Philippe Coulangeon, directeur de recherche au CNRS, OSC/Sciences-Po
M. Fabien Granjon, professeur des Universités, Université Paris VIII, rapporteur
Mme Maria Inês Marcondes, « professora associada », Programa de pós-
graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro

Remerciements

Ma gratitude va en premier lieu à tous les élèves qui ont participé à cette enquête en répondant aux questionnaires, en partageant leurs expériences et leurs réflexions lors des entretiens ou encore en acceptant d'être observés dans le milieu scolaire ou sur leurs pages de sites de réseautage. Je remercie également tous les enseignants et directeurs d'établissements qui m'ont permis de circuler et de communiquer librement dans les espaces scolaires et qui ont manifesté leur intérêt et leurs encouragements pour ma recherche, en particulier Kobel, Émilie, Letícia, Rubens, Mariana et Ana.

J'ai été soutenue tout au long de ce travail par Agnès van Zanten qui a accompagné mes questionnements, mes hésitations, mes détours et mon avancement durant cinq ans, y compris à distance durant mes séjours de longue durée à Rio de Janeiro. Je lui suis tout particulièrement reconnaissante pour sa bienveillance, sa compréhension et ses observations minutieuses et constructives. J'ai également bénéficié du soutien et des conseils de Maria Inês Marcondes de Souza à la PUC-Rio où j'ai été accueillie avec générosité et où j'ai pu échanger avec les étudiants du programme de troisième cycle en sciences de l'éducation. À l'OSC, mes remerciements vont aussi à Danielle Herlido pour les heures passées à saisir les résultats des questionnaires avec moi, à Yannick Savina pour son aide dans le traitement de ces données, ainsi qu'à tous les chercheurs, personnels et doctorants avec qui j'ai partagé des idées et de bons moments durant ces années. Du point de vue matériel, ce travail a été rendu possible grâce aux financements initiaux de l'INJEP et du Collège Doctoral Franco-Brésilien, puis grâce à la bourse doctorale du Fonds AXA pour la recherche. J'ai en outre reçu l'aide précieuse de Pauline Nunez lors de la mise en page finale et du dépôt de la thèse.

Tout au long de l'écriture de cette thèse, j'ai également été encouragée, écoutée et conseillée par mes amis et ma famille, qui ont démontré un intérêt sincère pour mon travail et souvent plus de confiance en moi que je n'en avais. Je remercie Florence Pétry pour ses lectures attentives avec un œil d'éditrice et un autre de mère. Je remercie enfin mon conjoint Fernando Cardoso Lima Neto pour son soutien quotidien, pour ses suggestions pertinentes et pour partager avec moi le goût du questionnement sociologique.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
1 - Problématique et principales lignes de recherche.....	4
1.1. Le temps et l'espace des pratiques numériques.....	4
a) Une révolution numérique ?.....	4
b) Les adolescents : un groupe connecté.....	5
c) La dimension spatiale des inégalités culturelles.....	6
1.2. Ressources de la toile et ressources du réseau numérique.....	11
a) Des outils de capitalisation ?.....	11
b) Des pratiques numériques liées à une transformation du capital culturel.....	13
c) Les pratiques numériques et la multiplication du capital social.....	14
2 - Le dispositif d'enquête.....	16
2.1. Une étude transnationale.....	16
2.2. Des lycées de la « périphérie » d'une agglomération du Nord et du Sud.....	22
2.3. Une approche méthodologique mixte.....	27
3 - Plan de la thèse et principaux résultats.....	30
I- PREMIÈRE PARTIE – L’imaginaire de changement social des « nouvelles » technologies d’information et de communication..	33
Ch. 1 Dynamique des réseaux numériques : compétition économique vs. bien commun.....	35
1.1. La société de l’information : objet sociologique et projet politique.....	36
a) Une société définie par ses modes de production.....	36
b) Un projet de croissance économique fondé sur l’innovation technologique.....	38
c) Des TICE pour la pertinence et la performance.....	42
1.2. « To change the rules, change the tools » ou les utopies technophiles.....	47
a) Une tradition informatique libertaire.....	47
b) Le mouvement de la culture libre.....	50
c) L’éducation populaire et les médias : technologies de la libération.....	53
Conclusion.....	58

Ch. 2 Les inégalités numériques : étape de la diffusion des NTIC ou réalité durable?	61
2.1. Les inégalités d'accès à Internet et d'équipement.....	61
a) La fracture numérique : une conception binaire dépassée	62
b) Les inégalités géographiques : vers une connexion universelle ?.....	64
c) Différences ou inégalités numériques?	67
2.2. Les inégalités cognitives : compétences techniques, informationnelles et stratégiques	71
a) Les compétences techniques	72
b) Les compétences informationnelles.....	74
c) Les compétences stratégiques	76
Conclusion.....	80
Ch. 3 La génération Internet : première génération globale?	83
3.1. Une génération hyper équipée et connectée.....	84
a) Un multi-équipement qui touche tous les milieux sociaux	84
b) Comment expliquer les variations dans les compétences et les usages ?	87
3.2. Une génération qui pense différemment ?	94
a) Les compétences spécifiques des « digital natives ».....	94
b) Les valeurs des Millenials.....	97
3.3. La globalisation de l'adolescence	101
a) Les socialisations adolescentes : de l'école aux NTIC	101
b) Internet : une fenêtre sur le monde	105
Conclusion.....	110
II- DEUXIÈME PARTIE – Le capital culturel redéfini	111
Ch 4 Les pratiques culturelles et de loisir en ligne	113
4.1 De nouveaux outils pour des pratiques anciennes.....	114
a) Musique et vidéos	114
b) Films et séries : Internet, une télé sans les infos	118
c) Sports et jeux.....	124
4.2. Quelles distinctions dans les pratiques culturelles adolescentes ?	126
a) La culture ado, une culture populaire.....	126
b) « Be the first of your friends » : nouveauté, pertinence, et expertise culturelle ..	131
c) La créativité : quand la légitimité culturelle passe de la consommation à la production	135
Conclusion.....	141

Ch.5 Les dispositions de participation à l'élaboration des connaissances sur Wikipédia, un enjeu de démocratisation du capital culturel....143

5.1. Wikipédia, un enjeu démocratique.....	144
a) Une démocratisation de la recherche documentaire.....	145
b) Les difficultés cognitives des élèves face aux informations en ligne	149
c) Langage et pouvoir symbolique sur la toile	153
5.2. Les dispositions face à la participation aux connaissances collectives : normes du web participatif et socialisation scolaire	157
a) Les valeurs civiques des communautés scolaires : théorie et pratique	158
b) Les valeurs de l'action collective sur le web : sentiment de légitimité sur Wikipédia.....	164
Conclusion.....	172

Ch.6 Les apports des NTIC pour l'éducation : du capital scolaire à l'employabilité173

6.1. Les usages des TICE dans les établissements : un objectif affiché, une mise en place aléatoire	174
a) Des équipements existants mais inégalement utilisables	175
b) Des apprentissages dont la définition est flottante et qui peinent à trouver leur place dans les pratiques pédagogiques.....	180
c) La perception des TICE par les élèves : du changement pédagogique bienvenu à la nouvelle routine scolaire	185
6.2. Le rôle des NTIC pour l'employabilité	191
a) Se préparer à entrer sur le marché du travail : entre compétition et adaptations.....	191
b) Les « compétences informatiques » : un élément important du CV pour un premier emploi au Brésil, mais devancé par le capital scolaire en France.....	196
c) Les langues étrangères : un investissement extrascolaire à Rio et la légitimation du capital culturel de familles issues de l'immigration dans le contexte francilien.....	204
Conclusion.....	211

III- TROISIÈME PARTIE : Le capital social multiplié213

Ch. 7 Des technologies qui affectent le rapport au temps et à l'espace215

7.1. L'espace et le temps des sociabilités	217
a) La notion d'espace : distance et proximité sur le web	217
b) Logiques spatiales et temporalité du quotidien à Rio et en banlieue parisienne	219
c) Se définir par l'appartenance au groupe : communauté d'âge, communauté locale et identité sociale en ligne	226

7.2. Des réseaux numériques qui renforcent et dépassent les communautés locales.....	230
a) Des technologies qui renforcent les communautés locales	231
b) Des réseaux numériques enrichis par la mobilité spatiale	237
c) Des technologies qui remettent en question l'homogamie dans les relations amicales.....	241
Conclusion.....	245
Ch.8 Des technologies au service de la sociabilité.....	247
8.1. Usages pragmatiques des NTIC : organiser la coprésence.....	247
a) Avec qui communiquez-vous le plus sur votre téléphone portable ?.....	248
b) L'autonomie du groupe de pairs en France.....	252
c) La solidarité familiale au Brésil	257
8.2. Usages relationnels des NTIC : développer et maintenir les liens affectifs.....	262
a) Désinhiber les premiers contacts : la sociabilité à la portée des timides.....	262
b) Les messages phatiques : maintenir les liens et soutenir ses amis.....	268
c) La coprésence virtuelle	274
Conclusion.....	280
Ch.9 Les ressources du réseau.....	281
9.1. Le recours au capital social dans les milieux populaires	282
a) La diversité du réseau et des informations qui y circulent : une ressource déterminante pour l'accès à l'emploi.	282
b) Les réseaux d'entraide des enquêtés : l'importance des dispositions individuelles à solliciter les personnes ressources	287
c) Etude de cas : l'usage de Facebook dans un projet de mobilité géographique et sociale	294
9.2. La capitalisation sociale et ses limites.....	299
a) Le capital social : un accès relationnel au capital culturel où la quantité peut nuire à la qualité	299
b) De l'hétérodétermination à la contrainte structurale : lumières complémentaires sur la tyrannie de la collectivité.....	304
Conclusion.....	307
CONCLUSION.....	309
1 - Les pratiques numériques entre capitalisation individuelle et participation aux biens communs	311
2 - La spatialité du numérique : local, global et réticulaire	315
3 - Des pratiques numériques entre la liberté des ressources et la contrainte de connectivité	317
TABLE DES FIGURES.....	321
ANNEXES.....	323
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	339

Introduction

L'éducation scolaire est depuis longtemps un des principaux déterminants des positions sociales des individus et du niveau de développement des pays. À partir des années 1990, le poids de l'éducation a été renforcé dans les rhétoriques nationales et internationales par la généralisation du modèle de société de la connaissance. Ce discours sur l'évolution des sociétés industrielles vers des sociétés de la connaissance, issu du milieu académique, a été adopté par les grands organismes intergouvernementaux tels que l'OCDE, l'Union Européenne ou l'ONU à travers l'UNESCO et relayé par les instances politiques nationales. Selon ce modèle économique, l'innovation au sens large constitue la base du développement économique et suppose une main-d'œuvre hautement éduquée et qualifiée, notamment dans les domaines des sciences et techniques (Mokyr, 2003 ; Sorj, 2008). Dans ce contexte, où les performances éducatives nationales sont l'objet de classements entre les pays et où les compétences et connaissances techniques sont tenues comme indissociables de l'activité économique et de l'intégration sociale, le développement des technologies d'information et de communication pour l'éducation (TICE) devient un élément incontournable des politiques éducatives.

Pourtant les effets liés à l'expansion de la scolarisation ne sont pas univoques, et la sociologie a largement étudié le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités sociales (Duru-Bellat & van Zanten, 2000). En revanche l'effet que les pratiques numériques peuvent avoir sur les inégalités est moins bien connu. Dans un premier temps de la massification d'Internet et des NTIC, une abondante littérature s'est développée autour du « fossé numérique » (*digital divide*) selon laquelle l'importance des ressources rendues disponibles grâce aux NTIC ne faisait que creuser les inégalités, à la fois au sein des sociétés nationales et entre pays riches et pays pauvres. En effet, ces technologies étaient davantage adoptées dans les groupes privilégiés à qui elles permettaient de multiplier leurs ressources, tandis que les groupes à faible capital économique et scolaire se trouvaient « exclus du numérique », comme en témoignait leur plus faible taux d'équipement et d'usage en la matière (Van Dijk, 2005). Cependant la situation a rapidement évolué, les NTIC se sont démocratisées dans les pays dits développés et dans une partie des pays dits en développement, tout particulièrement auprès des jeunes générations. Toutefois, il est vite apparu que l'accès et l'équipement en NTIC ne suffisent pas à garantir que des bénéfices soient retirés des pratiques numériques.

1 - Problématique et principales lignes de recherche

Quel type de ressources les lycéens de milieux défavorisés acquièrent-ils au cours de leurs pratiques numériques ? Ce questionnement a surgi du constat selon lequel les NTIC sont aujourd'hui massivement utilisées par les adolescents de toutes les couches sociales et représentent un grand potentiel de développement des ressources culturelles et sociales (au sens de réseau social) des utilisateurs. Partant du fait que la sociologie met traditionnellement en avant le capital économique, le capital culturel et le capital social comme les trois principaux types de ressources qui déterminent les opportunités et trajectoires de vie des individus, il s'agit de savoir si des groupes relativement défavorisés dans le domaine économique développent les deux autres types de ressources au cours de leurs multiples pratiques numériques.

1.1. Le temps et l'espace des pratiques numériques

a) Une révolution numérique ?

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) regroupent trois « familles » de techniques utilisées pour le traitement et la transmission de l'information : les télécommunications, l'informatique et Internet. Lorsqu'on parle de *nouvelles* TIC (NTIC), on se réfère à une génération de technologie où la frontière entre ces trois « familles » n'est plus pertinente¹. À la place, on retrouve d'une part des terminaux qui tiennent à la fois des appareils de communication classiques et de l'ordinateur et sont souvent connectables à Internet (téléphones fixes et mobiles, télévisions, consoles de jeux, appareils photo et vidéo numériques, mais aussi domotique), d'autre part des interfaces et réseaux de communication qui assurent la connectivité des terminaux (souvent Internet, mais aussi d'autres types de réseaux), qui permettent enfin différentes formes de communication (fixe ou mobile, vidéo, audio ou écrite) ainsi que l'accès à certains services, biens dématérialisés et pratiques culturelles et de loisir (films, musique, images, textes, jeux, services administratifs et à la personne, informations pratiques, achats à distance, etc.). Ainsi, même l'ordinateur le plus

¹ On parle aussi de TNIC, technologies numériques d'information et de communication.

récent, s'il est utilisé sans connexion à Internet ou interface avec d'autres terminaux n'est pas une NTIC, mais une TIC. C'est dans cette logique que la priorité a été donnée dans cette thèse aux usages d'Internet et du téléphone portable, qui concentrent la majeure partie des activités d'information et de communication, tandis que les autres technologies numériques utilisées telles que les consoles de jeu, appareils photos et lecteurs MP3 sont traitées au second plan.

Comme le souligne Manuel Castells dans *The Rise of the Network Society* (Castells, 1996), une caractéristique majeure des évolutions sociétales portées par la massification des NTIC est que l'on distingue de moins en moins l'utilisateur du créateur, qu'il s'agisse de la production de contenu ou des programmations informatiques elles-mêmes. Ce phénomène constitutif de la *société de l'information* ou de la *connaissance* est incarné par le Web 2.0 : après une « première génération » du World Wide Web consistant principalement en une fonction encyclopédique et informative où l'on distinguait les émetteurs et récepteurs d'une part, et une fonction communicationnelle dominée par l'échange de mails, la « deuxième génération » (Web 2.0) est dominée par l'interaction des utilisateurs avec le contenu (ils sont donc émetteurs et récepteurs) et entre eux. Cette caractéristique des usages du web 2.0 affecte profondément les pratiques et les ressources culturelles propres à la société de la connaissance, suscitant des comparaisons avec l'invention de l'imprimerie qui justifieraient de parler de révolution numérique (Sorj, 2008). Alors que la question de l'impact démocratique ou inégalitaire des NTIC demeure controversée comme je l'expliquerai plus bas, certains effets de la généralisation des pratiques numériques sont observés de manière plus constante, tels que l'entrelacement des pratiques de communication et de loisirs (Smoreda, 2007), dont une des manifestations est la « navigation relationnelle » (Cardon, 2008), c'est-à-dire le fait de consulter des contenus sur le web à partir des indications des membres du réseau social numérique. Pratiques de sociabilité et pratiques culturelles sont donc à la fois centrales et indissociables dans les activités numériques.

b) Les adolescents : un groupe connecté

Les NTIC sont tellement centrales dans le quotidien des adolescents d'aujourd'hui qu'elles en viennent à les définir, tantôt comme génération (voir chapitre 3), tantôt comme classe d'âge (Galland, 2010). La littérature dédiée à la question dépeint des pratiques numériques adolescentes très centrées sur le groupe de pairs, dont elles accroissent l'autonomie relationnelle face aux parents et étendent l'espace et le temps des interactions au-delà du lycée (Metton, 2010 ; Pasquier, 2005). L'exposition de soi sur les sites de réseautage,

souvent décrite comme narcissique, est également interprétée comme une construction identitaire indissociable des relations amicales et sociales (Livingstone, 2008 ; Passarelli Hamann, 2004). Les pratiques culturelles des adolescents, centrées sur la culture de masse, ont tendance à différer plus nettement de celles des adultes dans les milieux privilégiés que dans les milieux populaires (Galland, 2008 ; Singly, 2006), particulièrement en France où les distinctions culturelles sont plus nettes qu'ailleurs (van Zanten, 2009). En revanche, les pratiques numériques des adolescents de tous milieux sociaux, par leur intensité et leur penchant pour l'innovation, se rapprochent davantage de celles des adultes de milieux favorisés que des adultes de milieux populaires (Boutet & Trémembert, 2009 ; Hargittai, 2002). Alors que les travaux sur les inégalités numériques ont mis en avant que les NTIC permettent une accumulation de capital culturel et social par les adultes des classes moyennes et supérieures (Zillien & Hargittai, 2009), peu de travaux considèrent les pratiques numériques des adolescents sous l'angle des ressources qu'ils peuvent en tirer.

Les années de lycée sont particulièrement pertinentes pour étudier cette problématique dans la mesure où les activités des lycéens sont principalement orientées vers l'acquisition de capital scolaire, les pratiques culturelles et de loisir et les pratiques de sociabilité. Le lycée constitue la dernière étape de l'enseignement généraliste de base, ce qui porterait à croire que les opportunités culturelles y sont encore relativement homogènes. Mais on sait qu'en réalité les ressources culturelles et sociales issues de la période de lycée sont en grande partie déterminées par l'établissement fréquenté (van Zanten, 2009). En effet, le lycée constitue non seulement un espace d'apprentissage, mais également un espace de socialisation. Or les NTIC rendent possible l'accès à des ressources qui ne sont pas disponibles dans l'environnement local – établissement et lieu de résidence – mais rien ne garantit que cette potentialité soit actualisée par des pratiques effectives. Il s'agit donc d'observer dans quelle mesure les pratiques numériques des lycéens sont façonnées par leur ancrage dans l'espace physique ou effectivement ouvertes sur des ressources et des interactions qui ne sont accessibles que par ces technologies déterritorialisées.

c) La dimension spatiale des inégalités culturelles

Le choix d'étudier cette question en région parisienne et à Rio de Janeiro découle de ces considérations spatiales. La génération née à partir des années 1980 et surtout après 1990 est souvent qualifiée de « génération Internet » (Edmunds & Turner, 2005). Or pour identifier l'acquisition d'éventuelles ressources déterritorialisées dans cet espace global de libre

navigation qu'est Internet, il convient de se demander si les adolescents de divers pays y fréquentent les mêmes lieux ou y développent les mêmes pratiques. En d'autres termes, le choix de deux métropoles aussi différentes que Paris et Rio vise à rendre visibles des pratiques numériques globales². Initialement, la dichotomie entre pratiques ancrées dans l'espace local et pratiques déterritorialisées avait été formulée dans le projet de thèse comme une opposition entre une « enclave dans le quartier » et une « ouverture sur le monde ». En effet, les élèves de l'enquête habitent dans des favelas et des communes défavorisées de banlieue parisienne et sont scolarisés dans les lycées locaux. Ils vivent donc dans un relatif entre-soi géographique et social qui sera décrit plus en détail dans la présentation des données, et qui évoque l'enclave. Ce terme, très utilisé par les sociologues et géographes urbains, renvoie à une notion d'enfermement – choisi ou contraint – et de discontinuité dans l'espace urbain. C'est la figure dominante dans l'étude de communautés immigrées aux États-Unis et on peut la rapprocher de celle du ghetto urbain³.

Or il s'est avéré que le concept d'enclave pose une série de problèmes pour une étude sur les lycéens de Paris et Rio de Janeiro. En effet, cette notion peut rendre compte de l'espace des favelas de Rio de Janeiro qui, même si elles ne sont en aucun cas les bidonvilles que l'on peut imaginer depuis l'Europe⁴, présentent toutefois une discontinuité palpable avec le reste de l'espace urbain à la fois par leur apparence (localisation sur les flancs de collines, majorité de maisons auto-construites et de rues étroites) et surtout dans les conceptions de leurs habitants, qui distinguent clairement un « dedans » et un « dehors » de la favela (voir chapitres 6 et 7), ce qui n'est pas le cas dans le reste de la ville. En outre, la ségrégation scolaire très nette entre les lycées d'État (*colégios estaduais*) fréquentés par les milieux populaires et classes moyennes inférieures et les lycées privés réservés aux classes moyennes et supérieures renforce l'entre-soi géographique et social dans lequel évoluent ces élèves au quotidien. La situation est différente pour les espaces des banlieues parisiennes étudiées du

² Il aurait idéalement fallu inclure des métropoles de plusieurs autres continents pour pouvoir réellement observer une globalisation des pratiques numériques adolescentes, ce qui était difficile à mettre en place dans le cadre de cette thèse de doctorat. Toutefois, le fait que Paris et Rio n'appartiennent ni à la même aire culturelle ou linguistique, ni au même ensemble économique limite les effets de convergence imputables à ces aspects.

³ Pour une réflexion sur le concept d'enclave, voir la thèse de géographie de Sarah Mekdjian *De l'enclave au kaléidoscope urbain. Los Angeles au prisme de l'immigration arménienne* (Mekdjian, 2009).

⁴ Pour une étude critique des conceptions de marginalité attribuées aux favelas de Rio de Janeiro par les chercheurs en sciences sociales, se référer au chapitre 3 de l'ouvrage de Licia Valladares, *La favela d'un siècle à l'autre* (Valladares, 2006).

fait de la réalité urbaine francilienne où, malgré une tendance globale à la dualisation socio-spatiale (Sassen, 1991), les quartiers populaires qui atteignent les niveaux de ségrégation ethnique et économique justifiant d'être qualifiés d'enclaves demeurent bien plus rares que dans le cas des villes américaines (Oberti & Préteceille, 2004). Quand ils existent, ces espaces correspondent généralement à un ou plusieurs ensembles d'habitat social. Or même un lycée qui n'est fréquenté que par des élèves de la localité recrute sur une échelle bien plus large, le plus souvent une ou deux communes. À cette échelle, on observe une population relativement mélangée de couches populaires et de classes moyennes, même si les stratégies d'évitement de ces dernières rendent les établissements étudiés davantage ségrégués que les communes sur lesquelles ils recrutent (Oberti, 2007). Mais ce sont surtout les mobilités des lycéens des deux métropoles qui ne permettent pas de définir leur expérience comme celle de l'enclave. Il s'avère donc préférable de parler d'espaces ségrégués, et non enclavés, la notion de ségrégation reposant également sur une discontinuité dans la distribution/concentration des catégories ethniques et/ou sociales des habitants, mais pas nécessairement sur une idée d'enfermement, ce qui permet de prendre en compte les mobilités des lycéens, dans lesquelles les NTIC jouent un rôle central (voir troisième partie).

Une part importante des ressources culturelles et sociales des adolescents dépend de leur environnement local et scolaire, et les sociologues se sont intéressés aux liens entre la ségrégation urbaine et la ségrégation scolaire. Dans le cas français, ce lien est très étroit dans la mesure où la grande majorité des élèves sont scolarisés dans leur établissement public de proximité (Oberti, 2007). Cette interrelation joue dans deux sens : d'un côté le profil des habitants du quartier détermine fortement celui du public scolaire, et inversement les lycées les plus réputés attirent dans leur localité des familles dont les stratégies résidentielles prennent en compte l'offre scolaire (van Zanten, 2001, 2009). Cette double ségrégation urbaine et scolaire affecte donc à la fois les ressources culturelles et les ressources sociales des lycéens de quartiers populaires. En ce qui concerne la dimension strictement scolaire du capital culturel, qui demeure un des principaux critères de stratification dans la société française (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010), les établissements « périphériques » présentent des opportunités de développement du capital scolaire plus limitées que les établissements mélangés ou ségrégués élitistes. Ces « inégalités d'accès aux savoirs » (van Zanten, 2001, p. 11) reposent sur une multitude de facteurs allant de l'inégale répartition du

personnel administratif et enseignant (souvent moins expérimenté et plus mobile dans les établissements de la périphérie) aux divers effets de la mixité scolaire⁵ sur les apprentissages.

Les ségrégations urbaines et scolaires sont encore plus fortes dans le contexte brésilien, où les inégalités sociales sont bien plus marquées. Le système scolaire public, fondé dans les années 1930, s'affirme dans un premier temps comme une alternative progressiste à l'éducation religieuse, et accueille au niveau secondaire une majorité d'enfants de milieux bourgeois et intellectuels. Après une période de tension durant la dictature militaire (1964-1982), le retour à la démocratie à partir des années 1980 permet une reprise du débat sur la démocratisation de l'éducation. Cependant, l'arrivée dans les écoles publiques d'élèves de milieux sociaux moins favorisés, alliée à une perte de dynamisme et de cohésion du mouvement enseignant déstabilisé et dévalorisé par vingt ans de dictature affecte négativement la qualité de l'enseignement public secondaire, et provoque une migration massive des classes moyennes et supérieures vers l'enseignement privé (Akkari, 2001). Malgré cette ségrégation scolaire très marquée entre le public et le privé⁶, qui va de pair avec un net écart de performance aux évaluations nationales en fonction des classes sociales et du type d'établissement, la sociologie de l'éducation brésilienne a peu problématisé la question de la mixité scolaire, comme cela a été fait aux États-Unis et en France, mettant davantage en avant le problème de la qualité de l'enseignement public (Soares, 2005). En ce sens, on parle davantage d'inégalités scolaires que de ségrégation scolaire. En revanche, des travaux brésiliens sur le lien entre ségrégation urbaine et inégalités scolaires ont mis en évidence que les écoles publiques situées dans des quartiers pauvres présentent des résultats inférieurs à celles situées dans des quartiers moyens ou mélangés, mais également que les écoles publiques situées dans des quartiers pauvres de centre-ville présentent des résultats significativement meilleurs que ceux des écoles de quartiers pauvres de la périphérie, à profil

⁵ L'effet de la mixité scolaire sur les apprentissages des élèves (*school mix effect*) est très étudié dans la littérature anglo-saxonne depuis le fameux rapport Coleman sur les inégalités scolaires aux USA (Coleman, 1966), qui a mis en évidence que les élèves défavorisés progressaient davantage dans des classes/établissements constitués en majorité d'élèves plus favorisés qu'eux. Ce phénomène a été attribué à la fois aux attentes et exigences des enseignants, plus faibles dans les classes de profil défavorisé, et à l'émulation entre élèves, plus forte dans les classes de profil mélangé. Ces résultats sont confirmés dans les études ultérieures, y compris dans d'autres pays (Demeuse, Crahay, & Monseur, 2002), même s'ils sont nuancés par la prise en compte de certains aspects du bien-être des élèves (Otto & Alwin, 1977).

⁶ Notons qu'il existe des établissements secondaires publics sélectifs de qualité, les *colégios federais* et *colégios de aplicação*, mais ils sont une petite minorité et ne sont donc pas pris en compte dans les réflexions générales sur les lycées publics brésiliens, qui sont dans leur grande majorité des *colégios estaduais*.

socio-économique des élèves comparable (Torres, Bichir, Gomes, & Carpin, 2008). Ce phénomène est en partie attribué par les auteurs aux caractéristiques des infrastructures de ces écoles, qui sont souvent plus grandes et saturées dans la périphérie, mais ils soulignent également un effet de voisinage (*efeito vizinhança / neighbourhood effect*) qui met les habitants pauvres du centre-ville en contact avec des personnes d'une plus grande diversité sociale que ceux qui résident à la périphérie, dans une vaste zone urbaine homogène socialement.

On voit donc que les interactions avec des individus de profils différents du sien influent non seulement sur le capital social, mais également sur les apprentissages scolaires et le capital culturel. Or les interactions s'inscrivent dans des espaces qui les rendent possibles. C'est pourquoi les géographes et, plus récemment, les sociologues et psychologues s'intéressent à saisir la spatialité d'Internet (Beaude, 2011 ; Nicolaci da Costa, 2009). Une des caractéristiques de cette spatialité est de rendre les distances non pertinentes, c'est-à-dire qu'elle permet d'ignorer les distances physiques, celles que l'on perçoit en fonction du temps nécessaire pour les parcourir physiquement. Comme le souligne Boris Beaude,

À la moindre pertinence de la distance correspond la pertinence croissante du Monde (...). Internet est non seulement le moyen sollicité pour entrer en relation avec des individus dispersés sur la planète, mais aussi le cadre même de cette interaction (...). [II] accroît l'importance des affinités culturelles et des intérêts économiques, alors que la proximité territoriale présente un moindre avantage. » (Beaude, 2008)

Toutefois, comme le rappelle l'auteur en se référant à la conception relativiste de l'espace de Leibniz et à la théorie de la relativité d'Einstein, l'espace est moins une étendue de matière qu'un ordre de relations de coexistence. « L'espace est relationnel et relatif », résume-t-il. En ce sens, l'abolition des distances physiques n'implique pas celle des distances subjectives. C'est d'ailleurs ce que l'on a déjà observé au sujet d'une autre technologie censée abolir les distances : le téléphone. Les diverses études à grande échelle sur les sociabilités téléphoniques effectuées au cours du XXe siècle ont bien montré que ce moyen de communication est utilisé dans la vaste majorité des cas avec des personnes résidant dans la localité et rencontrées régulièrement en coprésence (de Sola Pool, 1977 ; Smoreda & Licoppe, 1999).

Cependant, le réseau téléphonique n'est pas un espace, il est uniquement un moyen de communication ; la connexion n'existe qu'au moment de l'appel. En revanche Internet permet

la navigation⁷ dans une multitude de contenus dont l'existence persiste au-delà du moment de la visite de l'internaute. Surtout, Internet comprend dès sa conception une vocation à accueillir des communautés (Flichy, 2007), même si la dimension communautaire n'apparaît clairement qu'avec le web 2.0 et la généralisation de communautés d'intérêt, comme les forums, ou de communautés d'interconnaissance avec les sites de réseautage social. Les réseaux numériques démultiplient les possibilités dans deux directions apparemment contradictoires : d'un côté, ils permettent d'ignorer les limitations de l'espace physique pour donner accès à des contenus et des personnes pertinentes, et d'un autre côté, ils sont largement employés pour renforcer les liens locaux ; ils peuvent aussi bien favoriser l'immersion et la spécialisation que l'ouverture et la diversification des pratiques culturelles et de sociabilité (Granjon & Combes, 2007 ; Quan Haase & Wellman, 2002). À partir de ces premières remarques, on peut émettre l'hypothèse que les usages du numérique sont fortement façonnés par le milieu local, et que l'espace numérique fréquenté représente en grande partie un reflet de l'espace local en terme d'interactions sociales et de goûts culturels. Toutefois, on s'attend à ce que dans les cas où il existe un intérêt particulier pour un domaine ou un groupe social très peu représenté dans le contexte local, les outils numériques soient investis par les adolescents pour dépasser leur ancrage local et développer la diversité de leurs pratiques culturelles et de leur réseau social.

1.2. Ressources de la toile et ressources du réseau numérique

a) Des outils de capitalisation ?

Les technologies numériques sont des biens de consommation dont l'accès implique la dépense de ressources économiques, même si les inégalités matérielles s'avèrent de moins en moins pertinentes dans la problématique des inégalités numériques, comme cela sera abordé dans la première partie. Cependant, les NTIC permettent également l'accès à un certain nombre de ressources en termes de capital culturel et social, et c'est cet aspect qui sera privilégié dans ce travail. En effet, une part importante de la sociologie analyse les mécanismes des inégalités sociales du point de vue des capitaux (Bourdieu, 1986), ressources (Goldthorpe, 1996), ou atouts (*assets*) (Sorenson, 2000 ; Wright, 1985) dont les individus disposent, et sur la façon dont ils les utilisent, investissent et convertissent pour mener à bien

⁷ La pertinence de l'usage d'un champ lexical de l'espace pour décrire Internet et les actions des internautes a été analysée par Boris Beaudé dans sa thèse de doctorat *Éléments pour une géographie du lieu réticulaire* (Beaudé 2008a).

leurs objectifs. Chaque approche distingue plusieurs facettes parmi ces avantages, tels que les capitaux économique, culturel, social et symbolique pour Bourdieu ; les ressources économiques, culturelles et sociales pour Goldthorpe ; ou le patrimoine (*property*), les qualifications (*skill*) et le contrôle des moyens d'organisation (*organizational assets*) pour Eric Olin Wright⁸. Ces approches ont en commun de ne pas considérer les inégalités sociales comme l'expression d'une structure donnée, mais comme un processus dans lequel les actions individuelles jouent un rôle central. Ainsi, toutes ces approches sont fondées sur la théorie du choix rationnel à l'exception notable de celle de Bourdieu. Néanmoins, les concepts de capital, ressources et *assets* en eux-mêmes sont relativement équivalents dans la mesure où tous désignent des avantages qui peuvent être investis, convertis ou accumulés par les individus pour agir sur leurs conditions de vie et leur position sociale (Savage, Warde, & Devine, 2005 ; van Zanten, 2009). L'approche adoptée ici ne s'inscrit pas dans la théorie de l'action rationnelle dans la mesure où une place importante est accordée aux normes et aux valeurs. Les concepts de capital et de ressources seront tous deux utilisés, le capital culturel et le capital social étant compris comme les deux principaux axes analytiques d'un ensemble de ressources multiples.

L'approche en termes de capitaux est également celle qui a dominé les analyses sur les inégalités numériques. En effet, le développement d'Internet a donné lieu dans un premier temps à de grandes espérances de démocratisation de l'accès aux connaissances, très rapidement suivies de dénonciations des inégalités numériques, conceptualisées sous le terme de « fracture ou fossé numérique » (voir chapitre 2). De fait, les inégalités d'équipement permettaient aux populations déjà les plus dotées en capitaux économique, culturel et social d'accéder à davantage d'informations et de développer leurs réseaux de relations (Dewan & Riggins, 2005 ; Sorj & Guedes, 2005). La question des inégalités numériques s'est toutefois complexifiée avec la généralisation des équipements, qui a déplacé la question des ressources numériques vers les pratiques et usages. Ceux-ci, initialement assez différenciés socialement, sont désormais différenciés avant tout selon les classes d'âge (Donnat, 2009 ; Dupuy, 2007 ; Gire, Pasquier, & Granjon, 2007). Parmi les adolescents, les distinctions observées dépendent fortement de l'approche adoptée dans l'enquête. Ainsi, les études qui mesurent les compétences numériques, la fréquence et l'intensité des usages ne révèlent quasiment aucune différence selon le milieu social si l'on contrôle la variable du niveau d'équipement du foyer,

⁸ Les formes que prennent ces atouts ne sont pas sans rappeler la vision wébérienne de la stratification sociale comme déterminée par la classe sociale, le statut et le pouvoir.

variable qui présente une tendance continue à l'homogénéisation (Hargittai, 2010 ; Livingstone, 2007 ; Zimic, 2010). Ces résultats sont importants pour dépasser le discours du « fossé numérique », mais ils ne doivent pas être pris comme le signe d'une absence d'effet du milieu social sur les pratiques numériques. En effet, à un niveau plus détaillé et en prenant en compte la subjectivité des utilisateurs, on observe que des pratiques en apparence similaires peuvent apporter des bénéfices très différents pour ces derniers (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007 ; Pasquier, 2005). En outre, la généralisation de l'accès aux ressources culturelles et au développement du réseau social via les NTIC participe à une reconfiguration des inégalités de capital culturel et social.

b) Des pratiques numériques liées à une transformation du capital culturel

Alors que le projet de recherche initial était davantage centré sur les usages scolaires des NTIC par les élèves, le peu d'enthousiasme de ces derniers pour parler sur le sujet a rapidement orienté le travail vers une plus grande prise en compte de leurs pratiques non scolaires. Ainsi, la dimension éducative des activités observées repose largement sur des apprentissages occasionnés par les pratiques culturelles et de loisir des lycéens, une approche comparable à celle adoptée par Anne Barrère dans *l'Éducation buissonnière* (Barrère, 2011). La dimension scolaire ressurgit en revanche dans les analyses sur les réseaux sociaux des élèves, puisque ceux-ci sont principalement centrés sur la sociabilité lycéenne.

Dans le cadre scolaire, l'ambivalence des NTIC entre loisir et ressources informatives pose problème. En effet, l'école doit opérer des choix parmi la multiplicité de pratiques possibles pour remplir les objectifs des apprentissages scolaires en termes de connaissances et de compétences, tout en tirant parti de l'intérêt des adolescents pour ces technologies (Mission Fourgous, 2009). Or les pratiques pédagogiques s'accrochent plus facilement de nouveaux supports pour des contenus relativement traditionnels (comme cela a été le cas avec les médias audio et vidéo) que de l'évolution du rapport à la connaissance qui va de pair avec des technologies qui banalisent un accès permanent aux informations et une construction collective de celles-ci (Dede, 2008 ; Enlart & Charbonnier, 2010). Les travaux sur les TICE et sur les pratiques culturelles des adolescents soulignent donc régulièrement une opposition problématique entre la culture juvénile et la culture scolaire (Pasquier, 2005). À partir d'une méta-analyse de la littérature sur les TICE et d'une enquête dans quatre collèges, Dany

Hamon (Hamon, 2007) résume le point de vue des collégiens français sur Internet à l'école, où son utilisation est considérée trop ponctuelle

« (...) pour remettre en cause une rupture déclarée par les élèves entre deux univers, celui d'Internet, considéré comme un moyen de leur génération, et celui de l'enseignement considéré comme figé, faisant place à l'ennui, la solitude et la dépendance à l'enseignant, à l'obsolescence des savoirs inscrits dans les livres et un lieu où la compétition prévaut au partage des ressources et des compétences ».

Les transformations du capital culturel qui accompagnent les pratiques numériques se situent donc à deux niveaux principaux. D'une part une démocratisation de l'accès aux informations, qui doit autant à l'existence du support matériel à domicile qu'aux représentations positives et démocratiques du support numérique par rapport au support papier qui cristallise davantage les inhibitions (voir chapitre 5). D'autre part, cette démocratisation va de pair avec une diminution des hiérarchies de prestige entre les diverses pratiques culturelles, phénomène qui était sans doute déjà en œuvre avant la massification des NTIC, mais que celle-ci ne fait que renforcer (Peterson, 2005). Cela ne signifie pourtant pas que toutes les connaissances représentent des ressources équivalentes. En effet, sur le marché professionnel et pour l'accès aux filières d'enseignement supérieur les plus prestigieuses, la culture scientifique et informatique s'avère particulièrement valorisée par le discours sur la société de l'information (voir chapitre 1).

c) Les pratiques numériques et la multiplication du capital social

La sociabilité peut être définie comme l'ensemble des pratiques volontaires d'interaction entre individus, qui créent et entretiennent des relations sociales temporaires ou durables. Il est souvent admis que les pratiques de sociabilité ne comprennent que les interactions qui n'ont pour but que la relation en elle-même, c'est-à-dire le loisir relationnel, et non les échanges ayant une finalité spécifique telle que l'obtention d'informations ou la réalisation d'actions professionnelles ou commerciales (Rivière, 2004). Cette distinction est difficile à tenir dans un contexte où la téléphonie mobile, en particulier chez les adolescents, multiplie les interactions ponctuelles de demandes d'informations (horaires, adresses, informations scolaires, etc.) qui participent également à l'entretien des relations sociales. Pour cette raison, l'observation des pratiques de sociabilité numérique des lycéens prend ici en compte l'ensemble de leurs communications avec les membres de leur réseau social.

Le capital social est un véritable « caméléon conceptuel » (Granjon & Lelong, 2006). Les analyses wébériennes du poids des relations sociales et des cercles de pouvoir conceptualisaient déjà des liens sociaux en tant que ressources, sans que le terme de capital y soit attribué. Mais c'est sans doute Bourdieu qui a le premier développé le concept de capital social (Bourdieu, 1980a), compris comme l'ensemble des ressources effectives ou potentielles que la possession d'un réseau durable de relations sociales fournit à l'ensemble des membres d'un groupe. Alors que Bourdieu est un des auteurs qui souligne le plus la dimension collective des différents capitaux en jeu dans la compétition sociale, il considère également les inégalités individuelles de dotation en ces divers capitaux. Ainsi, le capital social d'un individu dépend pour lui de la taille du réseau qu'il peut mobiliser, ainsi que du volume de capitaux (social, économique et culturel) possédés par chacun des membres de ce réseau. Dans cette perspective, l'homogamie observée dans les relations sociales est interprétée comme découlant de la nécessité de réciprocité dans les échanges de faveurs qui accompagnent les relations sociales (Bourdieu, 1986). Coleman articule également la dimension collective du capital social avec les inégalités individuelles en postulant que le capital social réside dans les réseaux eux-mêmes – et ne constitue donc pas des ressources individuelles – mais qu'en revanche les structures sociales sont investies de manières différenciées par les individus, qui peuvent donc tirer des bénéfices inégaux de ce bien collectif (Coleman, 1988).

Plus tard, les travaux de Mark Granovetter et de nombreux autres ont appuyé ces arguments de données empiriques plus systématisées, et mis au premier plan l'importance, du point de vue des bénéfices qu'il est susceptible de procurer, non seulement de la taille du réseau social des individus mais surtout de sa diversité (Burt, 1992 ; Lin, 2000). Ces travaux montrent également que les réseaux sociaux des adultes de milieux populaires sont plus restreints que ceux des classes moyennes et supérieures, mais surtout beaucoup plus homogènes en termes sociaux et géographiques. Alors que les travaux sur les adolescents de banlieues populaires révèlent au contraire de très vastes réseaux sociaux, ceux-ci n'en demeurent pas moins concentrés sur une sociabilité locale peu diversifiée socialement (Lepoutre, 1997). Enfin, notons que le concept de capital social peut également désigner pour certains auteurs comme Putnam (Putnam, 2000) un bien collectif au sein d'une communauté, qui favorise la solidarité et la coopération et non la compétition avec les autres groupes comme chez Bourdieu. Le concept recouvre alors un ensemble de normes et de valeurs morales comme la confiance et l'engagement civique. On comprend que Putnam qualifie ces

normes et valeurs de capital social dans la mesure où elles découlent de la socialisation et concernent le rapport aux autres. On peut toutefois remarquer que cette définition est très proche de celle que Bourdieu propose du capital culturel incorporé, ou habitus, qui représente également un ensemble de normes, valeurs et dispositions héritées de la socialisation.

Quelques travaux se sont intéressés aux effets des pratiques numériques sur ces différentes formes de capital social. Alors qu'il existe peu de doute sur le fait que les NTIC augmentent la taille des réseaux sociaux, le rapport entre la taille du réseau et les bénéfices qui peuvent en découler est loin d'être évident (Tom Tong, Van Der Heide, Langwell, & Walther, 2008). Les travaux sur la question montrent que la facilité avec laquelle il est possible d'entrer et de sortir d'un réseau numérique empêche ses membres de développer un sens de la communauté, sans toutefois que cela affecte leur capacité à contribuer à des biens communs sur les plateformes qui le permettent tels que les forums et wikis (Huysman & Wulf, 2004). Les principaux bénéfices tirés des réseaux numériques consistent en revanche à maintenir un contact réel ou latent avec des personnes que l'on ne fréquente plus en coprésence, et faciliter les interactions et l'accès à certaines informations en particulier pour les personnes qui souffrent d'inhibitions pour établir contact avec les autres en coprésence (Ellison et al., 2007). En outre, le fait d'être connecté numériquement avec des personnes de la localité favorise nettement les rencontres en coprésence entre les membres du réseau (Hampton & Wellman, 2003), à l'inverse de la thèse sur le déclin du capital social en lien avec les NTIC avancée par Putnam (*ibid*).

2 - Le dispositif d'enquête

2.1. Une étude transnationale

La comparaison est un mode de connaissance intrinsèque aux sciences sociales. Durkheim le disait déjà dans *Les règles de la méthode sociologique* : « *La sociologie comparée n'est pas une branche spécifique de la sociologie, c'est la sociologie même en tant qu'elle cesse d'être purement descriptive et aspire à rendre compte des faits* » (Durkheim, [1894] 2004). Cette observation ne concerne pas particulièrement la comparaison internationale. En effet, toute analyse visant à caractériser un phénomène relatif à un certain groupe social ou un certain territoire met en avant des spécificités par comparaison, même implicite, avec d'autres groupes sociaux ou territoires, tandis que les universaux constituent

l'arrière-fond de l'analyse. De la même manière, la comparaison internationale vise également à faire saillir les spécificités propres à chacune des sociétés mises en regard, souvent dans une dialectique entre le proche et le lointain. Ainsi, le portrait *De la démocratie en Amérique* dressé par Tocqueville permet d'éclairer certaines spécificités de la société française de l'époque de manière plus parlante que ne le ferait une étude nationale, mais aussi de manière différente de ce que ferait ressortir une étude du système politique anglais ou haïtien.

Pourtant, la comparaison internationale fait l'objet de considérations méthodologiques distinctes de la comparaison entre groupes au sein d'une même société nationale. La principale exigence de l'approche comparative réside dans la comparabilité des objets c'est-à-dire, pour la sociologie, des populations étudiées et du contexte structurel dans lequel elles s'inscrivent. En effet, si la comparaison internationale vise à faire saillir des différences, le choix d'objets extrêmement contrastés compromet la pertinence de l'interprétation de celles-ci. La deuxième exigence méthodologique concerne l'élaboration de concepts transversaux. La comparaison doit être basée sur l'étude d'un même phénomène dans plusieurs contextes. Or il existe de nombreux concepts qui ne recouvrent pas la même réalité selon les pays : pauvreté, chômage, intégration, précarité, ou discrimination en sont quelques exemples. Dans des cas comme ceux-là, l'interprétation des différences observées est compromise par le fait que ce n'est pas le même phénomène qui est observé dans les différents contextes. Pourtant, il est peu probable qu'une étude comparative n'ait pas à faire face à ces deux difficultés. Isabelle Taboada-Leonetti analyse ainsi les écueils de l'approche comparative internationale à l'occasion d'une recherche institutionnelle sur la participation sociale des jeunes issus de l'immigration en France et au Canada (Taboada-Leonetti, 1998). Les immigrants canadiens ayant un niveau éducatif nettement supérieur aux immigrants français, le tissu associatif et les relations inter-ethniques étant complètement différents dans les espaces étudiés, il lui est apparu comme tautologique d'interpréter les causes des spécificités des modes de participation sociale, dues de manière évidente aux différences entre les populations, contextes, et concepts étudiés. En revanche, le travail de la comparaison a permis de mettre en lumière comment les ressources familiales, l'offre associative et les regroupements ethniques influent sur les formes de participation sociale et sur le sens de l'appartenance au pays de résidence et au pays d'origine. De la même manière, dans un ouvrage collectif sur la sociologie culturelle comparative, Michèle Lamont et Laurent Thévenot attirent l'attention sur la nécessité de prendre en compte les différents « répertoires culturels d'évaluation » dans les comparaisons internationales (Lamont & Thévenot, 2000), c'est-à-dire les grilles de valeurs

des groupes étudiés et le sens qu'elles donnent pour ces derniers aux phénomènes observés. Il n'est donc pas surprenant que dans son étude comparative des trajectoires d'entrée dans la vie adulte des jeunes européens, Cécile van de Velde ne se limite pas à interpréter les différences observées en fonction de facteurs structurels nationaux, mais dédie une part importante de ses analyses à la compréhension du sens que recouvrent les études, la décohabitation, l'indépendance ou la famille pour les jeunes des différents pays pris en compte (Van de Velde, 2008).

Toutes ces approches ont en commun le fait de prendre la société nationale comme cadre de référence pour penser l'unité et l'altérité, tandis que d'autres critères tels que l'âge, le genre, le milieu social ou les groupes professionnels, politiques ou même ethniques et religieux sont considérés comme un niveau secondaire d'altérité, à l'intérieur de l'unité de l'État-nation. Ce paradigme national accompagne les sciences sociales depuis leur formation au XIXe siècle où elles ont surgi dans le double contexte de consolidation des États nationaux européens et de questionnements relatifs aux bouleversements de l'ordre social qui menaçaient la stabilité politique de ces États (Martucelli, 2009). Cependant, avec la multiplication de phénomènes de dimension globale ou transnationale, le paradigme de la société nationale est profondément remis en question par les travaux de théorie sociale qui le dénoncent comme un « nationalisme méthodologique » (Appadurai, 1996 ; Beck, 2007 ; Chernilo, 2006 ; Della Porta & Keating, 2008 ; Ianni, 1998 ; Robinson, 1998 ; Urry, 2000), c'est-à-dire comme un biais dans la représentation de la réalité sociale. Selon Ulrich Beck (Beck, 2002) :

Methodological nationalism takes the following ideal premises for granted : it equates societies with nation-state societies, and sees states and their governments as the cornerstones of a social sciences analysis. It assumes that humanity is naturally divided into a limited number of nations, which on the inside, organize themselves as nation-states and, on the outside, set boundaries to distinguish themselves from other nation-states [...]. These basic tenets have become the main perception-grid of social science. Indeed, the social science stance is rooted in the concept of nation-state. It is a nation-state outlook on society and politics, law, justice and history, which governs the sociological imagination⁹ (p.51).

⁹ *Le nationalisme méthodologique* considère les prémisses idéales suivantes comme allant de soi : les sociétés correspondent aux sociétés des États-nations, et les États et leur gouvernement constituent les fondements d'une analyse de sciences sociales. Cela présuppose que l'humanité est naturellement divisée en un nombre limité de nations qui, sur le plan interne, s'organisent comme États-nations, et sur le plan externe établissent des frontières pour se distinguer des autres États-nations [...]. Ces principes de base sont devenus la grille de lecture dominante des sciences sociales. En effet, le point

Alors que certaines disciplines des sciences humaines et sociales comme la géographie ou l'économie ont rapidement dépassé le nationalisme méthodologique du fait de la prépondérance des phénomènes transnationaux et globaux dans leurs réflexions (Lévy, 2007), la sociologie, science de la société, peine à s'émanciper de ce cadre épistémologique par manque de concept alternatif solide. En effet, s'il s'agissait simplement d'un changement d'échelle, il suffirait de substituer l'idée de société globale ou régionale à celle de société nationale. Or, s'il est possible que l'on pense un jour la population mondiale comme une société, c'est-à-dire comme un système cohérent d'individus partageant les mêmes normes et valeurs culturelles, institutions, et économie (Albrow, 1997 ; Ianni, 1998), ce cadre épistémologique n'est pas opératoire pour la majorité des travaux sociologiques à l'heure actuelle, sans compter que la majorité des données quantitatives sont structurées par pays.

Plusieurs auteurs se sont efforcés, dans des travaux théoriques, d'apporter à la sociologie des outils pour dépasser la représentation de l'ordre social en terme de société nationale. Ainsi dans son ouvrage *Le Travail des sociétés* (Dubet, 2009a), François Dubet met en avant le concept de *cohésion* pour signifier que la création d'un monde commun est désormais le travail des acteurs, tandis que dans la société pensée par les sociologues, cet ordre reposait sur l'*intégration* opérée par des institutions. Dans *Sociology beyond Societies* (Urry, 2000), John Urry propose de penser le social autour des notions de *réseaux*, de *mobilité* et de *flux*. Mais la principale difficulté à proposer un concept alternatif à celui de société réside dans le fait que certains aspects des structures et des rapports sociaux ne sont plus nationaux, tandis que d'autres le sont toujours ou ne l'ont jamais été.

Les travaux sociologiques empiriques qui se fondent de manière convaincante sur une approche transnationale sont donc ceux qui s'intéressent à des phénomènes qui sont clairement transnationaux. Ainsi, quand Saskia Sassen étudie les villes globales, elle n'effectue pas une comparaison internationale des capitales économiques britannique, américaine et japonaise, mais bien une étude transnationale des espaces centraux de l'économie globalisée à travers Londres, New York et Tokyo (Sassen, 1991). Certes, ses observations ne sont pas entièrement généralisables à toutes les capitales financières, notamment en raison du poids différencié des institutions nationales, comme c'est le cas pour Paris (Préteceille, 2006), mais si l'approche transnationale peut permettre d'identifier des

de vue des sciences sociales est ancré dans le concept d'État-nation. C'est la perspective de l'État-nation sur la société et sur la politique, la loi, la justice et l'histoire qui gouverne l'imagination sociologique.

réalités globales, son principal intérêt consiste à dépasser le cadre de la société nationale comme premier concept structurant dans l'étude d'un phénomène donné en divers lieux du globe. Aux côtés d'autres phénomènes pour lesquels l'approche transnationale s'avère pertinente, tels que les diasporas et migrations (Diminescu, 2005), les nouveaux mouvements sociaux (Cardon & Granjon, 2003), ou les structures et classes sociales (Ball, 2008), on trouve la culture médiatique (Appadurai, 1996) et particulièrement les pratiques culturelles des adolescents (Beck & Beck-Gernsheim, 2008).

Ainsi, l'approche adoptée dans cette étude sur les pratiques numériques des lycéens de Rio de Janeiro et de région parisienne est celle d'une étude transnationale, et non d'une comparaison internationale. Cela signifie tout d'abord que le groupe des adolescents de grandes métropoles est considéré comme pertinent à l'échelle transnationale pour cette étude, même s'il existe une hétérogénéité (nationale, sociale, de genre, de ville, etc.) au sein de ce groupe (figure 1). *A contrario*, selon la perspective du nationalisme méthodologique, les sociétés nationales française et brésilienne constitueraient les ensembles de base, au sein desquels l'attention serait portée sur le groupe des adolescents (figure 2)¹⁰. En outre, puisque les différences nationales sont considérées comme un facteur d'altérité parmi d'autres, l'approche transnationale implique également que l'on veuille à distinguer les divergences qui sont proprement nationales (comme celles liées aux institutions scolaires), de celles liées aux particularités de l'espace urbain ou du développement régional, sans assimiler systématiquement le groupe carioca à la société brésilienne et le groupe francilien à la société française¹¹. Toutefois, ces considérations ne visent pas à invalider l'approche de la

¹⁰ Ainsi, lorsque Dominique Pasquier (2005) ou Anne Barrère (2011) étudient les pratiques culturelles d'une population considérée comme cohérente (les adolescents français) au sein de laquelle elles choisissent plusieurs groupes (lycéens bourgeois de centre-ville, moyens-mélangés de quartier mixte et défavorisés de banlieue populaire dans un cas, ou collégiens et lycéens de divers milieux dans l'autre), les divergences observées nourrissent l'interprétation des pratiques sans être présentées comme issues d'une altérité radicale entre les groupes. Il s'agit bien d'une étude des pratiques culturelles des adolescents, et non d'une comparaison inter-sociale des pratiques culturelles adolescentes, la comparaison étant ainsi implicite, mode de connaissance intrinsèque de la sociologie. De la même manière, les divergences entre les groupes francilien et carioca viennent nourrir la compréhension des diverses facettes des pratiques numériques des adolescents de milieux populaires de grandes métropoles. Le statut méthodologique particulier attribué à la comparaison internationale par rapport à la comparaison intranationale est donc considéré comme propre au nationalisme méthodologique.

¹¹ En effet, il arrive souvent que des observations fondées sur un groupe local soient présentées comme représentatives de l'ensemble de la société d'un pays. Des comparaisons de groupes situés à Paris et New York, ou à Lyon et Montréal deviennent alors des comparaisons France-USA ou France-Canada, où par une figure de synecdoque sociologique, on prend la partie pour le tout.

comparaison internationale face à celle de l'étude transnationale, mais à montrer qu'il s'agit de deux perspectives plus ou moins pertinentes selon les objets d'étude.

Figure 1 – Unité et altérité des groupes étudiés selon l'approche transnationale

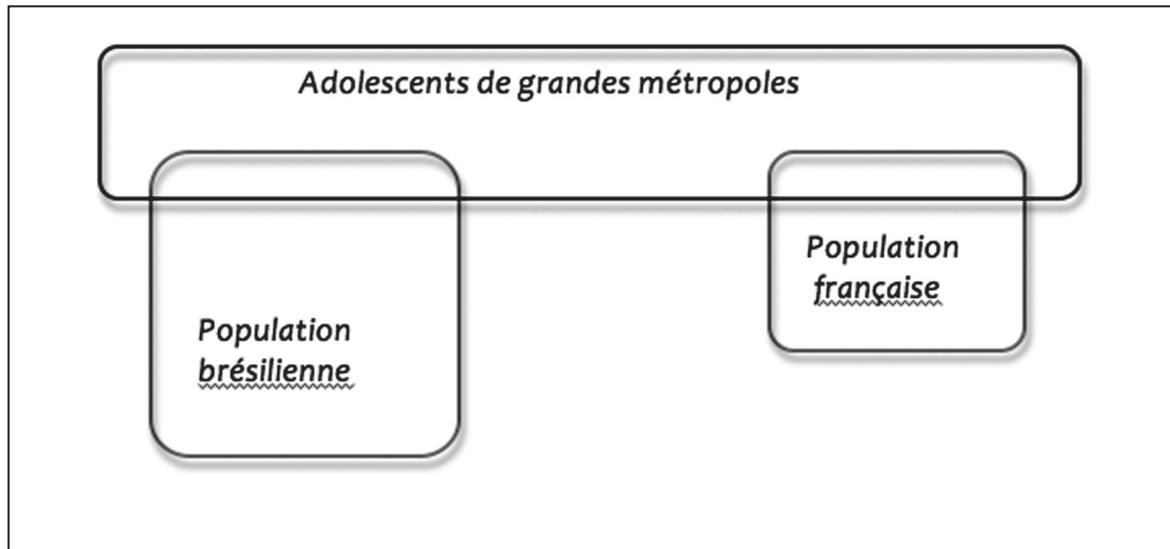
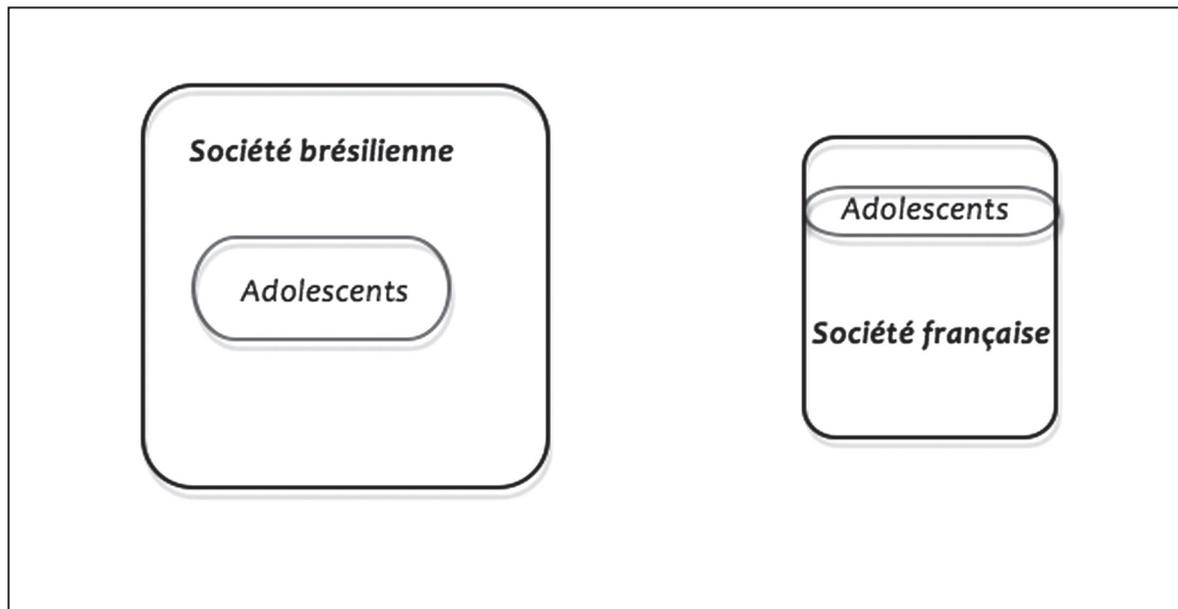


Figure 2 – Unité et altérité des groupes étudiés dans une perspective de comparaison internationale (nationalisme méthodologique)



Il existe quelques études qualitatives comparatives entre la France et le Brésil, notamment sur la question de la violence (Macé, 1999 ; Marty & Rezende Cardoso, 2011 ; Moignard, 2008). En ce qui concerne les problématiques urbaines et scolaires, deux travaux sociologiques récents comparent explicitement ou implicitement des établissements publics de favelas cariocas et de banlieue parisienne. Dans *L'École et la rue : fabriques de la délinquance*, Benjamin Moignard (*ibid.*) montre que « si l'établissement brésilien est

considéré comme un collège du quartier du fait de son insertion dans la *comunidade*, l'établissement français est un collège dans le quartier, en rupture avec son environnement », soulevant la question de l'inscription territoriale des établissements mais aussi celle des conditions de l'adaptation des savoirs scolaires à leur public. Dans *Les collégiens des favelas. Vie de quartier et quotidien scolaire à Rio de Janeiro*, Christophe Brochier (Brochier, 2009) analyse également le compromis entre les normes scolaires et les habitudes de la favela. Mais là où Moignard montre à quel point ce compromis est efficace pour éviter que la violence de l'environnement urbain n'affecte l'environnement scolaire, Brochier souligne comment la baisse des exigences des équipes pédagogiques dans les établissements des favelas compromet sérieusement les apprentissages des élèves. Il ressort de ces deux études un poids plus fort de l'institution scolaire nationale dans le cas français, et l'importance des relations sociales personnalisées et cordiales dans le cas brésilien. Ces caractéristiques ne sont pas sans rappeler les classifications des types d'État-providence selon lesquelles le modèle de solidarité sociale français repose principalement sur la sphère publique étatique et le modèle « méditerranéen », « du sud » ou « latin » auquel on peut assimiler le Brésil repose sur la sphère privée et familiale (Arts & Gelissen, 2002 ; Esping-Andersen, 1990). Toutefois, lorsque l'on fait dialoguer les caractéristiques nationales avec les spécificités générationnelles et urbaines, on observe que les pratiques numériques des adolescents de grandes métropoles peuvent redéfinir le poids traditionnel de l'école ou du rapport à la famille.

2.2. Des lycées de la « périphérie » de deux agglomérations du Nord et du Sud

L'approche adoptée dans cette recherche est centrée sur les discours des lycéens. Alors qu'un travail sur les pratiques numériques éducatives aurait nécessité la prise en compte des témoignages des enseignants et chefs d'établissements, voire des parents d'élèves, il s'agit ici de comprendre la place du numérique dans les pratiques culturelles et de sociabilité des lycéens, dans et hors de l'école, et dans leur imbrication avec le contexte de vie de ces derniers. Comme dans toute recherche fondée sur du déclaratif, les résultats peuvent minimiser certaines pratiques et en amplifier d'autres, un risque que le recours complémentaire à une approche qualitative par entretiens et à une approche quantitative par questionnaire vise à atténuer. Notons en outre que ces données quantitatives n'ont pas de visée statistique dans la mesure où elles ne reposent pas sur un échantillonnage représentatif. Néanmoins, elles sont précieuses pour caractériser le public des établissements et pour éviter de généraliser des situations observées en entretien qui pourraient être minoritaires. Une autre

limite de ce travail réside dans l'absence de groupes de contrôle qui permettraient de déterminer de manière plus stricte la spécificité des pratiques des lycéens de milieux populaires de grandes agglomérations. En effet, il est probable qu'une partie des pratiques observées dans les groupes étudiés soient partagées par des lycéens de classes moyennes ou privilégiées, de villes petites et moyennes ou de milieu rural, par des adolescents déscolarisés, ou encore par de jeunes et moins jeunes adultes. Ces comparaisons avec les autres groupes seront fondés sur la littérature scientifique existante, qui est toutefois bien plus fournie au sujet des différences générationnelles que sociales, spatiales et scolaires.

Le questionnement de cette recherche est fondé sur une conception de l'école comme *espace* principal de socialisation pour les adolescents, espace physique qui s'inscrit lui-même dans un espace géographique – urbain – et dont j'ai souhaité repérer les dialogues avec les espaces numériques de socialisation adolescente. Par conséquent, l'unité de recherche privilégiée a été les établissements scolaires, pratique courante en sociologie de l'éducation et pertinente pour les problématiques de ségrégation sociale. Le lycée¹² constitue une phase de scolarité charnière dans la formation des élèves. D'un côté, il s'agit toujours de l'éducation de masse (voir chapitre 2), et ce cycle s'inscrit dans le prolongement ordinaire du précédent, comme en témoigne le fait que la majorité des élèves étaient déjà scolarisés ensemble dans leur établissement antérieur. Cela confère au lycée une tonalité familière pour les élèves du quartier. D'un autre côté, les élèves ont le sentiment d'être passés aux choses sérieuses puisqu'une partie de leurs anciens camarades, qui n'ont pas accédé au lycée, est désormais assimilée à ce que le discours dominant désigne par les termes stigmatisants de décrochage/*evasão* ou d'échec/*fracasso*. La possibilité de réaliser les études supérieures auxquelles la grande majorité des lycéens aspire est encore ouverte, mais l'éventail des possibles peut se refermer au cours des trois années de lycée (Petry, 2006). Le fait qu'il s'agisse de la dernière étape de l'éducation de masse avant un enseignement supérieur encore élitiste au Brésil et stratifié en France en fait donc une institution qui hiérarchise les élèves, et les mécanismes qui s'y jouent sont centraux dans la production et reproduction des inégalités sociales.

¹² Pour éviter d'alourdir l'écriture, j'utiliserai le terme *lycée* pour désigner les établissements du terrain dans les deux pays, bien que ce terme se réfère à une réalité française. Le terme « établissements secondaires » serait imprécis pour la France, puisqu'il englobe les collèges, et « établissements secondaires de second cycle » serait inexact pour le Brésil, où c'est l'éducation fondamentale qui a deux cycles (7-11 ans et 11-15 ans) et l'éducation secondaire n'en a qu'un (15-18 ans).

Afin de pouvoir analyser si les pratiques numériques permettent une diversification des apprentissages et des liens sociaux par rapport à l'expérience ancrée dans l'espace physique, j'ai recherché des établissements dont le public soit relativement homogène socialement, et réside en majorité dans le même quartier. En d'autres termes, je me suis intéressée à des groupes d'élèves dont l'expérience scolaire et locale est marquée par une faible mixité sociale. Cette ségrégation urbaine et scolaire est néanmoins relativisée par le choix de lycées généraux, établissements moins ségrégués que ceux du cycle précédent – collèges en France, éducation fondamentale au Brésil – et que les lycées techniques ou professionnels. En effet, dans les deux contextes étudiés, ce type d'établissement n'accueille pas les élèves les plus défavorisés, puisque seuls 48% des jeunes Brésiliens entre 15 et 17 ans atteignaient le niveau lycée en 2007 (MEC 2009), et environ 50% d'une génération passe par une scolarisation en lycée général et technologique en France¹³. Les figures 3 et 4 ci-dessous présentent quelques repères sur le profil social moyen des habitants des quartiers où résident la majorité des élèves enquêtés, mis en perspective par rapport aux moyennes nationales de chaque pays.

Figure 3 - Indicateurs sociaux pour les quartiers étudiés en région parisienne - 2006

	Revenu brut mensuel individuel moyen	Taux de propriété du logement	Taux d'habitat social	Proportion d'étrangers dans la population
Quartiers étudiés*	1020 € (2)	28 % (2)	38 % (2)	21 % (4) (5)
France	1550 € (1)	57 % (1)	17 % (1)	5,7 % (3)

Sources : 1) INSEE. 2) Institut d'Aménagement et d'Urbanisme (IAU) Ile-de-France. 3) *Infos migrations*, Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. 4) AEDI (2008). 5) PCF (2008).

* Moyenne des données pour les quatre communes regroupant la majorité des élèves des établissements étudiés.

Figure 4 – Indicateurs sociaux pour les quartiers étudiés à Rio de Janeiro - 2008

	Élite (classes A et B)**	Classe moyenne (classe C)**	Pauvres et indigents (Classes D et E)**
Quartiers étudiés* (1)	< 1 %	30 %	70 %
Brésil (2)	15,5 %	52 %	32,5 %

Sources : 1) IBASE. 2) Fundação Getulio Vargas/FGV citée dans (Epoca, 2008).

* Moyenne des données pour les deux quartiers étudiés.

** Les classes sociales brésiliennes sont définies en fonction du revenu brut mensuel du foyer comme suit : Classe A = plus de R\$ 9 181 ; Classe B = de R\$ 4 591 à R\$ 9 180 ; Classe C = de R\$ 1 065 à R\$ 4 590 ; Classe D = de R\$ 768 à R\$ 1 064 ; Classe E = moins de R\$ 768. Source : Fundação Getulio Vargas (FGV) citée dans (Epoca, 2008).

¹³ En 2011, sur les 71,6% de bacheliers d'une génération, deux tiers ont un baccalauréat général ou technologique et un tiers un baccalauréat professionnel (www.education.gouv.fr).

Notons qu'il existe d'importantes différences géographiques et sociales entre les favelas de Rio, y compris entre celles dont proviennent les lycéens de l'enquête (Préteceille & Valladares, 2000). Dans une perspective de sociologie urbaine, il serait intéressant d'analyser comment les différences spatiales entre les deux favelas et les deux communes franciliennes étudiées affectent les pratiques culturelles et surtout la sociabilité des élèves qui y résident. Cependant le choix a été fait ici de mettre l'accent sur les caractéristiques des pratiques numériques de lycéens de milieux défavorisés, et les différences entre les sites et les établissements servent donc davantage à contrôler les éventuels effets propres à l'établissement ou au quartier qui seraient plus difficilement généralisables aux adolescents de milieux populaires de grandes métropoles.

La figure 5 montre le profil socio-éducatif [SocEdu] des familles des élèves étudiés élaboré à partir du niveau d'études du ou des parent(s) et de leur profession, codée en fonction de la *International Standard Classification of Occupations* (ISCO). Cette variable permet de donner une première idée générale des niveaux de capital économique et culturel des foyers. Les résultats révèlent qu'aucun élève du groupe carioca n'appartient à un foyer à profil socio-éducatif élevé¹⁴, et seulement 7 % des élèves du groupe francilien sont dans ce cas. Le profil moyen¹⁵ est plus fréquent dans le groupe francilien (32 %) que carioca (16 %), et dans les deux groupes, la majorité des foyers des enquêtés (61 % pour le groupe francilien et 84 % dans le groupe carioca) correspondent à un profil à faible capital scolaire et économique¹⁶.

Figure 5 – Profil socio-éducatif des foyers des enquêtés

	SocEdu Bas		SocEdu Moyen		SocEdu Haut		Total
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Groupe carioca	246	84	48	16	.	.	294
Groupe francilien	184	61	95	32	21	7	300 (+6na)

Les deux établissements franciliens sont situés dans des communes de la « petite couronne » ou proche banlieue parisienne ; je les appellerai lycée Paris Nord et lycée Paris

¹⁴ C'est-à-dire dont le(s) parent(s) ont un diplôme d'enseignement supérieur et une occupation associée aux catégories 1, 2 et 3 de l'ISCO, qui regroupent les cadres, hauts fonctionnaires, professions libérales, ingénieurs et enseignants.

¹⁵ Le profil moyen correspond à un niveau scolaire de cycle secondaire et aux catégories 4, 5, et 6 de l'ISCO, qui regroupent les employés administratifs, commerciaux, et agroindustriels qualifiés.

¹⁶ Soit non scolarisés, ou uniquement en cycle primaire, ou un seul parent au niveau collège, et les catégories 7, 8 et 9 de l'ISCO, qui regroupent les petits artisans et commerçants et la main d'œuvre non qualifiée des secteurs formel et informel.

Sud. Le lycée Paris Nord accueille environ 500 élèves venant en grande majorité de deux communes, auxquels il offre une bonne infrastructure d'études : bâtiment bien entretenu, laboratoires de physique, biologie, et langues, salle informatique, CDI et salle des élèves avec canapés, piano et babyfoot. Du fait de sa proximité avec une station de métro, l'établissement est attractif pour les enseignants, qui résident en majorité à Paris *intra muros*. En revanche, il l'est peu pour les élèves de la localité qui trouvent l'environnement « glauque » en raison des voies rapides qui le traversent. Malgré une équipe enseignante fidélisée et motivée, et malgré les efforts de la direction pour attirer les élèves avec une section européenne, des partenariats avec diverses Grandes écoles, et une offre importante d'options facultatives¹⁷, les élèves du quartier qui le peuvent optent pour d'autres établissements, et le lycée Paris Nord affiche depuis des années parmi les pires résultats au Baccalauréat de France. Le lycée polyvalent Paris Sud accueille près de 1 500 élèves, dont un peu moins de 800 dans la partie lycée général et technologique, et 700 dans la partie lycée professionnel. Moins bien desservi en transports en commun que le lycée Paris Nord – à plus de 20 mn à pied d'une station de métro – il s'étend toutefois sur un large campus agréable et arboré. Le lycée général dispose de relativement peu de laboratoires et ordinateurs, mais offre une section européenne de très nombreuses options¹⁸.

Les deux établissements cariocas sont des *colégios estaduais* c'est-à-dire des établissements publics gérés par l'État fédéré (ici, l'État de Rio de Janeiro), fréquentés par les enfants des familles n'ayant pas les moyens de payer un lycée privé. En effet, les parents de classes moyennes et supérieures optent pour le secteur privé en raison de la grande différence de niveau scolaire avec les établissements publics, et souvent de craintes plus ou moins fondées pour la sécurité de leurs enfants. En raison de leur localisation dans la Zona Sul (zone sud) et Zona Oeste (zone ouest) de Rio, j'appellerai ces établissements lycée Rio Sud et lycée Rio Ouest. Le lycée Rio Sud se situe dans un quartier favorisé où n'habite quasiment aucun élève, à l'exception de quelques-uns dont les parents sont gardiens d'immeuble. La grande majorité des élèves de cet établissement résident dans les deux *favelas*¹⁹ les plus proches, situées à 10 ou 20 minutes d'autobus. Afin de maximiser le nombre d'élèves accueillis, le

¹⁷ Arabe, arts plastiques, chinois, éducation physique, grec ancien, hébreu, italien, latin, économie & gestion, sciences & laboratoire, entre autres.

¹⁸ En plus des options listées ci-dessus, notons les arts visuels, théâtre, danse, biotechnologies et turc.

¹⁹ Le terme *favela* désigne des groupements d'habitations pauvres pouvant aller de quelques dizaines à plusieurs dizaines de milliers. Bien que le terme soit considéré comme péjoratif par les habitants, qui préfèrent souvent parler de *comunidade* (communauté), il sera utilisé dans ce texte pour désigner cette réalité urbaine typiquement brésilienne.

lycée Rio Sud fonctionne sur trois horaires exclusifs, comme la plupart des lycées publics : le matin de 8h à 12h, l'après-midi de 13h à 17h, et le soir de 18h à 22h. L'horaire du soir réunit généralement les élèves en « retard scolaire », car les enseignants considèrent à la fois que leur rythme d'apprentissage est plus lent et qu'ils sont plus nombreux à devoir travailler durant la journée. L'absentéisme y tourne autour de 20 % des effectifs en journée et 30 % et plus en soirée, ce qui est relativement moins élevé que dans les autres établissements du même type. Bien que géographiquement central, ce lycée n'est pas moins périphérique du point de vue de la marginalisation de ses élèves au sein des hiérarchies scolaires²⁰. Le lycée Rio Ouest est situé au sein d'une grande favela d'où proviennent presque tous les élèves, excepté une minorité vivant dans des favelas limitrophes. L'établissement est une école primaire municipale qui accueille des enfants de 6 à 15 ans durant la journée, et dont toute l'administration est relayée en soirée pour accueillir les élèves du cycle secondaire, la favela ne disposant pas d'établissement entièrement dédié à ce cycle. La majorité des élèves ont une ou quelques années de plus que l'âge théorique de leur classe, et l'absentéisme y est très élevé, touchant jusqu'à 50 % des inscrits dans certains cours. Comme le lycée Paris Nord par rapport au lycée Paris Sud, le lycée Rio Ouest est davantage évité par les familles qui le peuvent et présente donc un profil légèrement plus défavorisé que le lycée Rio Sud.

2.3. Une approche méthodologique mixte

L'accès au terrain à Rio de Janeiro a été rapide du fait que j'avais déjà enquêté dans ces deux établissements deux ans auparavant dans le cadre de ma recherche de Master 2. J'ai donc simplement repris contact avec les enseignants qui m'avaient introduite, et obtenu sans difficulté l'autorisation des directrices pour effectuer ma recherche²¹. Pour choisir les établissements franciliens, j'ai bénéficié des contacts avec mes anciens collègues et amis de l'IUFM de Créteil, où j'ai effectué mon stage de titularisation comme professeure d'anglais

²⁰ On sait que l'adéquation de la périphérie urbaine avec la périphérie sociale observée dans les grandes villes françaises, et qui affecte les établissements scolaires (van Zanten, 2001) ne se retrouve pas dans tous les pays. Les villes d'Amérique du Nord présentent souvent au contraire des quartiers pavillonnaires aisés à la périphérie et des centres urbains pauvres. La configuration socio-spatiale de Rio de Janeiro est encore différente, puisque des espaces habités par des populations marginalisées socialement sont imbriqués avec le tissu urbain des classes moyennes et supérieures (voir chapitre 7).

²¹ Selon les échos de plusieurs chercheurs, il est beaucoup plus difficile de mener des recherches dans des établissements publics depuis 2010 car les chefs d'établissements ne sont plus habilités à les autoriser eux-mêmes. Les chercheurs doivent désormais déposer une demande formelle auprès de la *Secretaria estadual* (équivalent de la direction d'académie en France) et l'autorisation, dans les rares cas où elle est concédée, met quelques mois à parvenir.

en 2007-2008. Là encore, même si les rendez-vous avec les chefs d'établissement ont pris une tournure plus formelle, je n'ai pas rencontré d'obstacle majeur pour pouvoir commencer mon travail de terrain.

Les données ont été recueillies entre juillet 2008 et juin 2009. Dans un premier temps j'ai administré personnellement un questionnaire anonyme dans les classes²², en veillant à diversifier les équipes pédagogiques, ainsi que les options dans le cas des établissements français. Le fait d'être présente pendant que les élèves remplissaient le questionnaire m'a permis d'insister sur l'importance de répondre à toutes les questions, de donner des consignes orales et de lever les doutes des élèves, voire de vérifier rapidement que tous les champs étaient remplis au moment de récupérer le questionnaire. En outre, même si la participation à l'enquête était libre, l'effet de groupe a favorisé un très bon taux de réponse, avec à peine un ou deux élèves par classe ne souhaitant pas remplir le questionnaire. Le questionnaire comprenait 52 questions réparties en 5 volets : données personnelles, équipement personnel et du foyer, téléphone portable, Internet, et lycée (voir annexe 1 et 2). Les premières ont permis d'élaborer l'indicateur socio-éducatif présenté plus haut, et visaient à pouvoir servir de variables indépendantes dans l'observation des pratiques numériques, ce qui s'est avéré peu pertinent (mis à part le sexe de l'élève) en raison des faibles variations au sein des groupes étudiés. Les questions sur l'équipement concernaient les NTIC mais aussi le téléphone fixe et Internet, ainsi que le temps passé à utiliser chacun de ces équipements. Elles visaient à pouvoir évaluer si ces technologies étaient possédées par une majorité d'élèves, principalement dans le groupe carioca sur lequel moins de données existent, afin d'éviter un biais dans les entretiens où auraient pu participer une minorité d'élèves plus équipés. Les questions sur le téléphone portable abordaient la diversité et la temporalité des usages, ainsi que les contacts. Les questions sur Internet portaient sur le lieu, la fréquence et la durée de connexion, les pratiques de loisir, d'information, de communication, les langues utilisées, les principaux sites fréquentés et les pratiques de production de contenu en ligne. Enfin, les questions sur le lycée portaient sur les sources utilisées pour le travail scolaire, l'utilisation de technologies dans le cadre scolaire, l'importance des NTIC pour les études. Une question sur les valeurs et dispositions développées à l'école visait à nourrir la réflexion sur la dimension des normes scolaires et sociales affectées par le développement d'une « société de la connaissance » (voir chapitres 1 et 5). Après nettoyage des données pour éliminer les non-

²² *Primeiro ano* au Brésil, classe de Seconde en France.

réponses et les individus de plus de 18 ans, ce sont 600 questionnaires valides qui ont été complétés par des 15-18 ans, dont 294 à Rio et 306 en région parisienne.

Dans un deuxième temps, j'ai effectué soixante entretiens individuels semi-dirigés dans les établissements (trente dans chaque pays), où j'explorais davantage les domaines des sociabilités, de la mobilité et des loisirs (annexe 3). Un ordinateur avec connexion à Internet était à disposition dans la salle d'entretien et l'utilisation du téléphone portable autorisée, pour approfondir la question des pratiques numériques. Le guide d'entretien comportait 5 thèmes : quartier, école, Internet, sociabilité et identité. Le premier thème alimentait la question des mobilités et visait à confirmer ou infirmer la notion d'enclavement (voir chapitre 7), tout en informant sur l'histoire résidentielle des jeunes gens interviewés. Le thème sur l'école explorait les motifs du choix de l'établissement ainsi que le rapport de l'élève aux pratiques pédagogiques des enseignants et les expériences d'usages des TICE. Le thème sur Internet était très large, et souvent abordé dès les questions sur les TICE. En plus des questions factuelles sur l'équipement, la fréquence et la durée des usages, l'entretien abordait la question des compétences numériques et de leur évolution depuis que l'élève avait commencé à utiliser Internet, ce qui s'accompagnait de témoignages sur une diversification progressive des pratiques. Le thème des sociabilités était également abordé à partir de questions factuelles telles que les trois derniers emails, appels et textos reçus et envoyés, qui servaient d'accroche pour développer davantage la place des communications numériques dans les relations sociales. En outre, l'entretien comportait des questions inspirées de l'analyse des réseaux sociaux, telles que les trois personnes que l'élève solliciterait pour demander de l'aide ou un soutien d'ordre pratique, économique, informationnel ou émotionnel (voir chapitre 8). Enfin, le thème de l'identité était abordé à partir d'une liste d'items représentant les principaux aspects associés à l'identité dans la littérature sur la question, tels que la religion, la couleur/l'origine, le quartier, le milieu social, l'âge, les activités (musicales, sportives...), ou le style vestimentaire, que je demandais aux élèves de classer de ce avec quoi ils s'identifiaient le plus à ce qui avait le moins d'importance à leurs yeux. L'entretien se terminait sur les trois souhaits des élèves pour améliorer leur quotidien, et trois souhaits pour leur futur, une démarche adoptée dans d'autres recherches qualitatives (Barrère, 2011 ; Petry, 2006) qui permet d'avoir une idée plus précise des conditions de vie et de bien-être des personnes enquêtées ainsi que de leurs valeurs et aspirations.

Le fait que les entretiens se déroulaient généralement durant les horaires de cours a fortement facilité le volontariat des élèves, ravis de pouvoir manquer un cours dans le cas des

Franciliens. J'avais précisé aux professeurs, qui choisissaient un élève parmi les volontaires, que je souhaitais entendre les témoignages d'autant de garçons que de filles, et de profils scolaires aussi variés que possible. Le seul établissement où il a parfois été très difficile de trouver des volontaires a été le lycée Rio Ouest, où cela n'avait pourtant pas posé de problème dans une enquête précédente (Petry, 2006). Il semble que la dimension binationale de l'étude ait inhibé les élèves qui craignaient d'être dévalorisés par rapport aux élèves français. En outre, comme l'assiduité des élèves n'était presque pas contrôlée dans cet établissement, ceux-ci n'avaient pas besoin de l'excuse d'un entretien s'ils ne souhaitaient pas assister au cours. Enfin, j'ai compris après coup que ces élèves, plus jeunes que ceux que j'avais interrogés dans l'étude antérieure, pouvaient craindre que l'entretien ne se prolonge jusqu'à 22h (l'horaire officiel de fin des cours) alors qu'ils évitaient de circuler dans les rues après 21h-21h30 en raison de la violence du quartier. Pour ma part, j'étais toujours accompagnée de mon ami enseignant dans mes déplacements au lycée Rio Ouest, et il m'a été fortement déconseillé d'y circuler seule, ou même accompagnée sans objectif précis. En ce qui concerne le terrain dans le lycée Rio Sud sa localisation n'impliquait pas de passer par les favelas de résidence des élèves, mais j'ai eu l'occasion de me rendre dans la plus grande des deux à quelques reprises dans le cadre de mes activités associatives, sans que cela constitue un réel travail de terrain. Dans les deux villes, l'espace à découvrir avant tout était l'espace numérique des lycéens.

3 - Plan de la thèse et principaux résultats

Les chapitres d'ouvrages opèrent presque toujours une séparation relativement artificielle mais nécessaire entre plusieurs aspects d'un même sujet qui sont en réalité liés. Les pratiques numériques constituent toutefois un phénomène particulièrement ardu à décomposer tant elles fusionnent certains aspects qui n'étaient auparavant que reliés, comme c'est le cas avec une partie des pratiques culturelles et de sociabilité, légitimes et populaires, individuelles et collectives, locales et déterritorialisées. Trois parties structurent cette thèse comme suit : une première partie relativement condensée sur « Les discours sur les NTIC » présente le contexte idéologique et théorique qui entoure ces technologies. Les deux parties suivantes, plus développées, exposent les résultats empiriques sous la forme d'un « Capital culturel redéfini » et d'un « Capital social multiplié ».

Dans la présentation des discours sur les NTIC, le premier chapitre intitulé « L'imaginaire de changement social des NTIC: entre idéologie de la société de l'information et utopies technophiles » souligne une tension idéologique parmi les promoteurs des NTIC entre d'une part un discours institutionnel sur la « société de l'information » qui inscrit l'usage des NTIC dans un projet de croissance économique reposant sur la compétition, et d'autre part une tradition informatique libertaire et subversive qui promeut d'abord les biens communs et la collaboration. Le deuxième chapitre présente un ensemble de travaux récents sur « Les inégalités numériques » qui montrent la réduction des inégalités d'accès aux NTIC, et le déplacement des inégalités de compétences techniques vers des inégalités liées aux compétences informationnelles et stratégiques. Ces travaux montrent aussi qu'alors que le statut socio-économique des internautes influe fortement sur leurs pratiques dans la population adulte, il n'est pas significatif pour expliquer les variations d'inclusion numérique au sein de la génération Internet. Le troisième chapitre met en avant la littérature sur les aspects culturels spécifiques à « La génération Internet » à travers les pays et les milieux sociaux, ainsi que les éléments de globalisation de l'expérience adolescente qui permettent de voir dans la population étudiée les représentants d'un groupe transnational.

La deuxième partie sur le « Capital culturel redéfini » explore comment la démocratisation de l'accès à une grande partie des biens culturels, c'est-à-dire à la forme « objectivée » du capital culturel (chapitre 4), affecte les formes « incorporée » (chapitre 5) et « institutionnalisée » (chapitre 6) de ce capital (Bourdieu, 1986). Le chapitre 4, sur les « Pratiques culturelles et de loisir en ligne » montre que les pratiques culturelles numériques s'inscrivent dans la continuité des loisirs adolescents traditionnels centrés autour des médias audiovisuels et des références de la culture populaire nationale et internationale. Cependant, de nouveaux enjeux se dessinent dans la mesure où l'usage de sites comme Facebook ou Orkut accentue la visibilité de ces pratiques dans le réseau social, ainsi que celle des niveaux de connectivité, d'expertise, et de créativité des utilisateurs. Le chapitre 5, « Les dispositions de participation à l'élaboration des connaissances sur Wikipédia, un enjeu de démocratisation du capital culturel », montre comment la valorisation de la créativité des jeunes internautes soulignée précédemment peine à s'appliquer à la participation aux connaissances collectives sur l'encyclopédie Wikipédia, malgré les enjeux importants de capital symbolique que cela représente. Le chapitre 6, intitulé « Les apports des NTIC pour l'éducation : du capital scolaire à l'employabilité » montre que certaines pratiques identiques telles que les recherches documentaires en ligne prennent une valeur spécifique selon que d'autres sources

documentaires existent dans le contexte local ou non. Inversement, on observe que malgré des différences significatives entre les mécanismes nationaux des inégalités scolaires, les élèves des deux groupes ont recours aux NTIC dans leurs stratégies d'accumulation de capital culturel institutionnalisé. Cela est lié au fait que l'employabilité des jeunes est constituée à la fois de leur capital scolaire et d'autres compétences, notamment informatiques et en langues étrangères, qui suscitent des phénomènes de compétition et de compensation chez une génération qui appréhende une difficile entrée sur le marché du travail.

La troisième partie sur le « Capital social multiplié » s'attache à comprendre comment les intenses pratiques de sociabilité numérique des adolescents se traduisent en termes de ressources. Le chapitre 7 met l'accent sur « Des technologies qui affectent le rapport au temps et à l'espace » en analysant la place de la communauté locale dans les pratiques numériques. Les résultats montrent que les NTIC sont utilisées pour multiplier et renforcer les liens au sein de l'espace local, qui représente une dimension identitaire importante affichée par les adolescents sur leurs profils numériques. Mais ces mêmes technologies permettent de pérenniser des contacts effectués dans le cadre de la mobilité spatiale et résidentielle des adolescents, et ouvrent donc leurs réseaux au delà de leur propre communauté locale. Le chapitre 8, « Des technologies au service de la sociabilité » montre que les communications numériques sur le téléphone portable sont utilisées en priorité avec les personnes les plus proches, et que ces proches sont des amis pour les adolescents franciliens, et des membres de la famille pour les jeunes cariocas. On observe que la sociabilité numérique joue un rôle important non seulement pour multiplier les amitiés, mais pour approfondir des relations électives. Le chapitre 9 étudie « Les ressources du réseau » en s'appuyant sur des travaux mettant en avant l'importance des réseaux sociaux dans les milieux populaires. Les résultats indiquent que la généralisation des interactions numériques a une tendance légère mais significative à diminuer les inégalités de capital social plutôt qu'à les exacerber, mais surtout à donner davantage de poids aux dispositions individuelles à l'action stratégique ou à la sollicitation de personnes ressources.

I. L’imaginaire de changement social des « nouvelles » technologies d’information et de communication

1 - Dynamiques des réseaux numériques : compétition économique vs. bien commun

Ce premier chapitre explore l'imaginaire de changement social qui entoure les NTIC à travers d'une part l'analyse du discours institutionnel sur la « société de l'information » où les NTIC s'inscrivent dans une idéologie de croissance économique reposant sur la compétition, et d'autre part l'examen d'un ensemble d'utopies technophiles issues d'une tradition informatique libertaire et subversive, qui promeuvent d'abord les biens communs.

Il peut paraître surprenant que l'usage de l'adjectif « nouveau » se soit imposé pour désigner des techniques qui, après tout, ne cessent de se renouveler. Toute invention s'appuie sur ce qui existe déjà, et tout changement comprend une part de continuité ; mais l'accent mis sur la nouveauté des NTIC porte à croire qu'elles sont davantage perçues comme porteuses d'une rupture significative qui les dépasse, que comme une énième évolution technologique. On entend parler de « révolution numérique » comparable à l'invention de l'imprimerie (Nicolaci da Costa, 2002), et même d'un nouveau type de société, la société de l'information. L'ensemble des espoirs, craintes, et valeurs associées aux NTIC constituent un imaginaire¹, qui est exploré dans la première partie de cette étude du point de vue du changement social et des inégalités.

Les techniques sont marquées par les caractéristiques des milieux sociaux ou contextes d'innovation qui les produisent. Ainsi, on peut lire l'histoire de la création d'Internet au prisme de la succession de choix technologiques issus des intérêts des groupes universitaires, militaires, économiques ou des contre-cultures investis dans le développement de diverses « autoroutes de l'information » aux États-Unis des années 1950 à 1990 (Flichy, 2007). De

¹ Je reprends ici les concepts d'imaginaire, d'idéologie et d'utopie développés par Patrice Flichy dans *L'Imaginaire d'Internet* (Flichy, 2007). Si l'on définit l'imaginaire comme l'ensemble des valeurs d'un groupe qui confèrent du sens à leurs actions (dans le cas étudié par Flichy, la conception d'Internet), l'idéologie et l'utopie constituent les deux pôles de l'imaginaire, la première visant à maintenir l'ordre établi, la seconde à le subvertir.

manière similaire, un imaginaire transnational sous-tend les discours technicistes qui accompagnent la globalisation des NTIC des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Ce premier chapitre montre que les NTIC sont placées au cœur de deux modèles sociaux entre lesquels existent quelques ponts et plusieurs zones de conflit. Ces modèles sont analysés selon le prisme de l'idéologie de la société de l'information et de l'utopie du bien commun, qui revisitent une dichotomie ancienne entre capitalisme et collectivisme.

1.1. La société de l'information : objet sociologique et projet politique

De nombreuses interprétations des changements sociaux accordent une place centrale à la nature des technologies dominantes dans la définition des rapports de production et de travail ainsi que dans l'orientation des formes de socialisation, et ce depuis l'invention de l'imprimerie et la première révolution industrielle. Dans le cas des NTIC, ce lien entre les modes de production et le type de société qui leur est associé s'est cristallisé autour du concept de « société de l'information ». Après une brève présentation des principales analyses sociologiques centrées sur une forme de révolution informationnelle (a), je montre que la performativité² des NTIC est étroitement liée au discours portant la « société de l'information » comme projet politique (b), projet qui s'incarne dans le champ scolaire à travers une quête de technologies éducatives motivée par des critères de « pertinence » et de performance (c).

a) Une société définie par ses modes de production

Les références à la *société de l'information* ou *société de la connaissance* apparaissent depuis les années 2000 dans les discours de sens commun et les débats de société où elles expriment généralement l'idée d'une société dans laquelle les individus sont très fortement exposés à des flux d'information par divers médias à usages privés, comme la presse, la radio, la télévision, et internet, ainsi que par divers affichages et écrans dans les lieux publics. Ces expressions désignent également une société dans laquelle l'abondance d'informations n'est

² La performativité est un concept de linguistique qui désigne le fait pour un énoncé de réaliser l'action qu'il décrit. Par exemple, le simple fait de dire « je promets » constitue une promesse. Certains discours politiques et de sciences sociales sont particulièrement performatifs, c'est-à-dire qu'ils produisent eux-même ce qu'ils décrivent. C'est le cas des discours sur la globalisation (Robertson, 1992) ou sur la société de l'information. Le terme de performativité est employé ici comme « qualité d'agir sur le réel ».

pas simplement subie par les individus : étant de plus en plus nécessaire à leur intégration sociale et professionnelle, elle est par conséquent activement recherchée dans certains domaines. En ce sens, à l'échelle de l'expérience individuelle, la société de la connaissance se traduit par l'importance des activités de familiarisation avec les NTIC et par celle d'un haut niveau d'information dans une quête de compétitivité sur le marché du travail³.

Dans le champ académique, divers travaux ont cherché à définir les caractéristiques culturelles, économiques et sociales de ce modèle de société. L'idée d'une *société/économie de l'information/connaissance* émerge dans les années 1970 dans un milieu universitaire en quête de définition des mutations de la société industrielle. L'économiste Fritz Machlup souligne dès 1962 le poids économique croissant de la *knowledge industry* (industrie de la connaissance) dans son ouvrage *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* (Machlup, 1962), puis le théoricien du management Peter Drucker étend l'analyse des mutations de la production à celle des mutations de l'organisation de la société dans *The Age of Discontinuity* (Drucker, 1969). Il y affirme que dans la nouvelle *knowledge economy* (économie de la connaissance), c'est-à-dire une économie dans laquelle la connaissance est la principale ressource, l'ordinateur joue un rôle central car l'information est l'énergie, le combustible du travail mental. Il explicite la nécessité d'un fort afflux d'informations pour l'innovation, puisque les *knowledge workers* (travailleurs de la connaissance) doivent à la fois identifier des demandes de marché qui n'ont pas encore émergé, et trouver les moyens techniques de convertir cette vision en produit. Pour que ces travailleurs aient la liberté favorable aux innovations, l'organisation du travail en entreprise devra être moins hiérarchisée et plus flexible. La question de cette mutation économique et sociale est également largement discutée par les sociologues français et étatsuniens, principalement Alain Touraine dans *La Société postindustrielle* (Touraine, 1969) et Daniel Bell dans *The Coming of Post-Industrial Society* (Bell, 1973). Ces derniers caractérisent également la société postindustrielle par la prépondérance du capital immatériel (connaissances scientifiques, informations) sur le capital matériel (matières premières, machines). Ils constatent le déclin de l'industrie face à la croissance du secteur tertiaire (éducation, santé, culture), et l'augmentation du niveau de qualification de la main-d'œuvre et de la classe moyenne.

³ Comme je le développerai dans le chapitre 6.

À partir des années 1990, de nombreux auteurs, dont le plus célèbre demeure Manuel Castells, mettent les NTIC au cœur de leur analyse des changements de l'organisation sociale. Dans *The Rise of the Network Society* (Castells, 1996), le premier volume de la trilogie *The Information Age*, l'auteur s'attache à détailler comment les NTIC transforment la réalité économique, sociale et culturelle contemporaine en une société en réseau capitaliste et globalisée⁴. Il distingue cinq caractéristiques du « paradigme des technologies de l'information » à la base de la société de l'information : 1) ces technologies agissent sur l'information (création, diffusion, partage, réinterprétation, enrichissement) à la différence des révolutions techniques précédentes où l'information agissait sur la technologie (machine à vapeur, électricité) ; 2) ces technologies sont potentiellement omniprésentes puisque l'information fait partie de presque tous les aspects de l'activité humaine ; 3) les usages interactifs de ces technologies favorisent la logique de réseau, qui « structure le non structuré » ; 4) toute organisation peut être flexible, c'est-à-dire transformée sans être détruite, car sa base matérielle peut être reconfigurée ; et 5) ces technologies sont convergentes (fusion des télécommunications, microélectronique et ordinateurs dans des appareils intégrés au même réseau) (*ibid.* p. 61-62). À partir de ce paradigme, c'est toute l'organisation de l'économie, du pouvoir, du travail et des relations sociales qui s'articule en réseaux et en flux. Pour Castells comme pour d'autres auteurs (Sorj, 2008), l'élément majeur de continuité entre la société industrielle et la société de l'information ou société en réseau est le capitalisme. En ce sens, les discours qui soutiennent l'avènement de cette forme de société peuvent être qualifiés d'idéologie, dans la mesure où ils favorisent le maintien de l'ordre capitaliste dominant.

b) Un projet de croissance économique fondé sur l'innovation technologique

En effet, pour les auteurs qui réfutent le déterminisme techniciste ou la nouveauté de l'organisation en réseaux, la « société de l'information » est moins une réalité sociale qu'une idéologie politique (Garnham & Gamberini, 2000 ; Lafrance, 2009). Avec la massification des NTIC dans les sociétés postindustrielles au cours des années 1990 et 2000, le terme *société de l'information* sort du milieu académique dont il est issu pour s'imposer

⁴ Pour une critique solide du déterminisme technologique de la théorie de la société en réseaux de Castells, voir : (Garnham & Gamberini, 2000).

dans les débats de société. Ce phénomène s'explique en partie par la dimension explicite du concept, qui fait écho à l'expérience des individus, contrairement à d'autres concepts moins limpides qui restent peu usités hors des milieux qui les étudient, comme ceux de société postfordiste ou postmatérialiste. Mais c'est surtout en raison de son adoption et de sa promotion par diverses instances politiques que le concept de *société de l'information* prend de l'ampleur. Comme le souligne Jean-Paul Lafrance :

Le terme de société de l'information a été consacré comme terme hégémonique parce qu'il a été d'emblée adopté par les pays développés (USA, Communauté européenne, Japon, etc.) et par la plupart des organismes internationaux : IUT, G7, Banque Mondiale, Unesco...) et surtout, parce qu'il ralliait des décideurs publics et privés autour d'une vision technocentrique et néolibérale qui considère que ce sont les révolutions technologiques qui sont moteurs du développement. (Lafrance, 2009)

Ainsi, l'OCDE emploie le terme dans ses analyses à partir des années 1980 (OECD, 1981, 1986), et à partir des années 1990 et 2000 la société de l'information se construit comme projet politico-économique global dans l'ensemble des grands organismes intergouvernementaux/OIG. Pour le formuler de manière synthétique, c'est le projet d'une planète où, avec la massification de l'éducation secondaire et post-secondaire et la circulation des informations via les NTIC, l'économie se focaliserait majoritairement sur l'innovation technologique et scientifique et donc sur des produits (matériels et immatériels) à haute valeur ajoutée, se traduisant par une augmentation du PIB des pays en question⁵. Cette croissance économique devrait s'accompagner de création d'emplois⁶. En outre, cette société de l'information favoriserait la démocratie par la généralisation de l'accès à l'information et aux connaissances.

En 1995, la société de l'information est l'objet de conférences du G7 – aujourd'hui G8 – et de la Commission européenne (G8 information centre, 2010). En 2000, l'Union

⁵ Selon Garnham et Gamberini (2000), la croissance économique liée aux NTIC ne provient pas d'une hausse de productivité mais de la conquête de parts de marché due à un avantage compétitif. Ce modèle n'est donc profitable que pour les pays et entreprises en position dominante.

⁶ La question de l'emploi est sujette à controverse. Plusieurs auteurs soutiennent que le modèle de société de l'information est source de chômage structurel (Beck, 1992 ; Ford, 2009 ; Hardt et Negri, 2000 ; Rifkin, 1995), tandis que d'autres écartent ces arguments comme néo-luddistes, affirmant que les gains de productivité de la révolution informatique provoqueront autant de création d'emplois que de destruction, comme ce fut le cas lors des première et deuxième révolutions industrielles (Castells, 1996 ; Tabarrok, 2003 ; Trehan, 2003).

Européenne adopte la Stratégie de Lisbonne, dans le but de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 » (Union Européenne, 2010). L'Union Internationale des Télécommunications (UIT) et l'ONU organisent conjointement en 2003 et 2005 le Sommet Mondial de la Société de l'Information. Ce double sommet donne lieu à *l'Engagement de Tunis* et à *l'Agenda de Tunis pour la société de l'information* qui soulignent l'importance des NTIC pour le développement, ainsi que l'engagement des « représentants des peuples du monde » à réduire la fracture numérique, c'est-à-dire à équiper en NTIC les populations qui ne le sont pas encore (ONU/UIT, 2005a, 2005b). La même année, le rapport mondial annuel de l'UNESCO est intitulé *Towards Knowledge Societies*, avec un pluriel dans le titre inégalement reflété dans l'ouvrage, qui ambitionne de répondre à « un besoin de clarification des objectifs de ce projet de société ⁷ » (UNESCO, 2005).

Ces organismes lancent plusieurs programmes de promotion de la société de la connaissance, comme *K4D Knowledge for Development* (connaissances pour le développement) de la Banque Mondiale, ou programme *Information For All* (Information pour Tous) de l'UNESCO⁸, dont la mission est de « fournir un cadre de coopération internationale et des partenariats pour la construction d'une société de l'information pour tous » (UNESCO, 2008), ou encore le UNESCO Institute for Information Technologies in Education/IITE, dont la mission est de « renforcer les capacités des États membres à appliquer les TIC dans l'éducation » (www.iite.ru). Dans les orientations éducatives de la Banque Mondiale dans le cadre de *K4D* on peut lire :

« Knowledge and technology are the heart and mind of the global economy. The countries that thrive will be those that encourage their people to develop the skills and competencies they need to become better workers, managers, entrepreneurs, and innovators. Today's Policy makers must extend their country's existing strengths through careful investments in

⁷ Italiques dans l'original.

⁸ L'UNESCO appuie une vision plus large de la société de la connaissance que la plupart des OIG, et préfère souvent la notion de « société des savoirs », qui « comporte une dimension de transformation sociale, culturelle, économique, politique et institutionnelle, ainsi qu'une perspective de développement plus diversifiée » (Lafrance, 2010).

education, institutional quality, and relevant technology (...). In short, they must build a knowledge economy⁹. » (World Bank, 2008)

Le discours destiné aux gouvernants présente la politique éducative comme un élément de la politique économique, dans la mesure où les prestations sociales éducatives de l'État providence ne sont pas considérées comme un fardeau mais comme un investissement (Altmann, 2002 ; Lingard, 2000). La formation tout au long de la vie (*lifelong learning*) est un objectif clé dans l'ensemble de ces programmes qui doit permettre à la fois d'augmenter le niveau d'études des générations précédentes, tout en encourageant l'innovation et la flexibilité de la main-d'œuvre face aux évolutions des demandes du marché (World Bank, 2003). En outre, la convergence des pratiques éducatives au niveau international favorise la mobilité de la main-d'œuvre et permet de « réduire ou de supprimer les obstacles aux échanges de biens et de services »¹⁰ (OECD, 2009).

La compétitivité et la croissance économique sont également au cœur des analyses de l'OCDE, comme l'illustre cette phrase de présentation de l'étude PISA¹¹ : « A l'heure de la mondialisation et de la concurrence, posséder une formation de qualité constitue l'un des atouts les plus précieux pour la société et pour les citoyens » (OECD, 2010). De manière symptomatique, l'efficacité de l'utilisation des ressources dans l'éducation y est mesurée en comparant le coût des études par élève à la performance des élèves aux tests de sciences. Les motivations pour l'apprentissage des sciences et technologies sont résumées comme suit dans le même document :

« À une époque où les connaissances scientifiques et technologiques contribuent à stimuler la croissance dans les économies avancées, les résultats de l'enquête PISA 2006 révèlent des écarts de niveau importants. L'attitude des élèves face aux sciences sera déterminante pour le potentiel économique futur des pays, et l'enquête PISA 2006 offre un tableau détaillé à

⁹ « Les connaissances et les technologies sont le cœur et l'esprit de l'économie globale. Les pays prospères seront ceux qui encouragent leur peuple à développer les capacités et compétences dont ils ont besoin pour devenir de meilleurs travailleurs, managers, entrepreneurs et innovateurs. Les décideurs publics d'aujourd'hui doivent étendre les forces actuelles de leur pays grâce à des investissements attentifs dans les domaines de l'éducation, de la qualité institutionnelle et des technologies pertinentes (...). En résumé, ils doivent construire une économie de la connaissance. » (World Bank, 2008)

¹⁰ Cet objectif a disparu de la page de présentation de l'OCDE en 2010, remplacé par « Contribuer à la croissance du commerce mondial ».

¹¹ Program for International Student Assessment. Test standardisé de connaissances et compétences réalisé tous les 3 ans auprès d'élèves de 15 ans dans une trentaine de pays.

l'échelle mondiale du niveau de préparation des élèves face aux défis de la société du savoir »
(*ibid.*)

Ces évaluations, si utiles aux sociologues de l'éducation, sont de véritables orientations éducatives globales, dans la mesure où les pays évalués souhaitent améliorer leur position dans le « classement » et orientent donc en bonne partie leurs investissements dans le sens des critères évalués (Castro, 2002). Au final, dans un discours qui présente des recommandations pour être le plus compétitif dans la société de l'information, on a en réalité une promotion de cette société. Comme l'illustre bien la position charnière de l'OCDE entre développement économique et éducation, à cette vision sociétale fondée sur la productivité et la performance correspond une vision de l'éducation mue par les mêmes objectifs. Dans cette logique, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) visent à familiariser les jeunes générations avec ces outils, tout en améliorant leurs performances scolaires.

c) Des TICE pour la pertinence et la performance

Les applications de l'informatique dans l'éducation ont été étudiées depuis les années 1970 aux USA et les années 1980 en Europe. Le Massachusetts Institute of Technology (MIT), a été à l'origine d'un travail pionnier et de grande envergure avec le langage de programmation LOGO, qui a suscité l'enthousiasme des technophiles sur le potentiel éducatif de l'informatique¹². Seymour Papert, un des principaux développeurs de LOGO, fortement influencé par le psychologue développementaliste Jean Piaget avec qui il a travaillé, a élaboré une philosophie de l'éducation appelée *constructionnisme* en référence au constructivisme de Piaget. Il décrit dans *Mindstorms*, son ouvrage de référence, une pédagogie active fondée à la fois sur l'expérience des apprenants et non sur la transmission de l'enseignant à l'apprenant, et sur la pertinence de ces expériences dans la vie de l'apprenant (Papert, 1980).

¹² À partir de ce langage de programmation simple, qui présente la caractéristique d'utiliser des mots et non des chiffres, Papert et ses collègues du MIT ont développé un monde virtuel, « mathland ». Dans ce monde, les enfants ont recours aux mathématiques de manière créative pour résoudre les problèmes qui se présentent en faisant notamment dessiner des figures géométriques à de petites tortues. Le programme a été traduit dans une douzaine de langues, a beaucoup évolué, notamment grâce au travail de Mitchel Resnick au MIT MediaLab, et est encore utilisé dans de nombreuses écoles primaires et secondaires de divers pays (<http://el.media.mit.edu/logo-foundation/>).

Les orientations didactiques des pays industrialisés sont fortement influencées par les approches constructiviste et constructionniste depuis les années 1990, à travers une insistance croissante sur les compétences et non seulement les connaissances, sur la pédagogie centrée sur l'élève (*learner-centered teaching*) et sur la question de la pertinence des programmes scolaires (*relevance*). Cette dernière question est étroitement liée à celle des TICE, puisque l'argument majeur de leur mise en œuvre dans les activités scolaires est la pertinence actuelle des compétences informatiques sur le marché de l'emploi (Mission Fourgous, 2009). Cependant, comme le remarque le sociologue de l'éducation Michael Young, on peut se demander *pour qui* l'éducation doit être pertinente, attendu que le niveau de pertinence des diverses dimensions de l'éducation varie fortement selon qu'on adopte une perspective centrée sur la croissance économique, l'égalité sociale ou le développement personnel (Young, 2010). On observe une sorte de querelle éducative des anciens et des modernes, les premiers défendant une vision humaniste de la connaissance universelle telle que transmise traditionnellement par l'école, et les seconds dénonçant l'abstraction de contenus scolaires sans prise avec la réalité et peu utiles pour la vie adulte. Cette opposition est chargée idéologiquement puisque pour beaucoup, la valorisation des sciences appliquées et des technologies au détriment des humanités et en dépit du peu d'entrain des élèves pour les études et carrières scientifiques (UNESCO, 2005, p. 126-127) constitue un sacrifice du développement humain des nouvelles générations sur l'autel de la quête du profit (Nussbaum, 2010).

Le second argument avancé le plus souvent en faveur du développement des TICE est leur impact positif sur les résultats ou performances scolaires (Chaptal, 2009). Jean-Michel Fourgous, dans son rapport de mission parlementaire sur la modernisation de l'école française par les TICE déclare ainsi avec enthousiasme que « les TICE vont indéniablement doper la réussite scolaire » (Fourgous 2009, p. 6). Un impact pourtant difficile à cerner comme le soulignent les diverses revues de littérature sur la question. Alain Chaptal, qui a consacré sa thèse de doctorat en Sciences de l'information à la question de l'efficacité des TICE en France et aux USA (Chaptal, 2003) rapporte dans un article récent les résultats décevants de la plus grande étude effectuée à cette date sur l'impact des logiciels éducatifs :

Soucieux d'apprécier le retour sur investissement, le Congrès [américain] avait explicitement souhaité en 2003 que soit ainsi évaluée (...) l'efficacité de logiciels éducatifs pour la lecture et les mathématiques. *L'Institute for Educational Sciences* a ainsi reçu 14,4 millions de \$ pour

finalement sélectionner les 16 logiciels les plus pertinents correspondant à quatre niveaux scolaires. Le rapport intermédiaire publié en 2007 (Dynarski et al., 2007) concluait qu'aucun effet n'avait pu être mis en évidence concernant les résultats aux tests (*ibid.* 2009, p. 9).

Pour l'auteur, le problème vient de la question même de l'efficacité des TICE, mal posée pour les raisons suivantes :

- parce qu'elle repose sur une approche implicitement ou explicitement productiviste fondée sur les seules comparaisons mesurables ;
- parce qu'elle se fonde sur l'illusion de la possibilité d'isoler une variable unique, en l'occurrence les TIC, alors qu'il s'agit de phénomènes d'une complexité extrême où de nombreux facteurs interfèrent ;
- parce qu'elle illustre le paradoxe consistant à évaluer l'efficacité supposée de la nouveauté par comparaison avec des indicateurs en cohérence avec des modèles traditionnels. (*ibid.*)

Dans une revue de littérature sur la question au sein d'un document d'orientation pour l'amélioration l'enseignement secondaire publié par la Banque Mondiale, les mêmes incertitudes quant à l'impact des TICE sur les apprentissages apparaissent. Le document développe certains résultats positifs, comme la meilleure compréhension des concepts scientifiques, les productions intellectuelles impressionnantes des élèves basées sur des projets de collecte de données locales mises en ligne sur GLOBE¹³, ou l'usage de plateformes pour le renforcement de communautés éducatives réunissant enseignants, personnel administratif, élèves, parents d'élèves et scientifiques (World Bank, 2005). Mais la revue de littérature comprend également des études concluant à l'absence d'impact positif, voire à un impact négatif des TICE sur les résultats scolaires :

Several reasons have been given for limited and even negative effects on student learning : (a) the transition to computer-based instruction is disruptive ; (b) real change and lasting results take time to appear, and the evaluation does not always cover the necessary duration ; (c) computer-based programs were not implemented appropriately or as intended (too short implementation periods, failure to integrate the programs into the curriculum, inadequate

¹³ Global Learning and Observations to Benefit the Environment, www.globe.gov, une base de données participative sur l'environnement en partenariat entre la NASA et les établissements secondaires qui le souhaitent à travers le monde. Depuis 1995, 23 000 établissements et 1,5 millions d'élèves ont participé au projet.

teacher knowledge about the program, and so on) ; and (d) computer-based instruction may have consumed school resources or displaced educational activities that would have been in place otherwise¹⁴. (World Bank, 2005)

La mission Fourgous, moins neutre ou moins informée que la Banque Mondiale en la matière, se réfère uniquement à des études concluant à des effets positifs des TICE. Certaines études nord-américaines montrent que les tableaux blancs interactifs augmentent les résultats des élèves (Marzano, 2009), que l'usage scolaire et non scolaire de l'ordinateur améliore les compétences de lecture (Mann, Shakeshaft, Becker, & Kottkamp, 1999). Il existe également de nombreuses études françaises, souvent financées par le ministère de l'Éducation Nationale, dont la plupart sont présentées dans le *Plan de développement des usages du numérique à l'école* (M.E.N, 2010). Celles-ci montrent des gains plus nets des TICE pour les apprentissages des collégiens que des lycéens, ainsi que le développement de compétences moins souvent prises en compte comme la créativité, les qualités relationnelles, la maîtrise de l'information et l'innovation. Toutefois, Marzano (*ibid.*) attire l'attention sur le fait que c'est le changement pédagogique qui est bénéfique pour les apprentissages des élèves et non les TICE en elles-mêmes, une conclusion confirmée par les résultats présentés dans le chapitre 6. En effet, les technologies proposées dans les enquêtes citées par l'auteur mettent en place des activités à la fois plus collaboratives, créatives et personnalisées que celles qui ont lieu habituellement dans le contexte scolaire. Les enseignants qui parviennent à prendre en compte ces dimensions sans les TICE obtiennent les mêmes résultats, mais certaines technologies facilitent considérablement cette approche pédagogique.

Au Brésil, la principale étude à grande échelle sur les TICE est menée par le Comité Gestor da Internet (cgi.br) qui ne dépend pas du ministère de l'éducation¹⁵. De manière plus marquée que dans le *Plan de développement du numérique à l'école* français, le rapport

¹⁴ Plusieurs raisons ont été évoquées pour expliquer les résultats limités voire négatifs [des TICE] sur les apprentissages des élèves : (a) la transition vers l'instruction informatisée est déroutante ; (b) les réels changements et les résultats persistants mettent du temps à apparaître et l'évaluation ne couvre pas toujours une durée suffisante ; (c) les logiciels éducatifs n'ont pas été adoptés de manière appropriée (durée d'utilisation trop réduite, manque d'intégration dans le programme scolaire, connaissance insuffisante des logiciels par les professeurs, etc.) ; et (d) l'instruction informatisée peut avoir utilisé des ressources scolaires ou remplacé des activités éducatives qui auraient eu lieu à la place.

¹⁵ Il s'agit d'un comité créé conjointement par le ministère de la Communication et le ministère des Sciences, de la Technologie et de l'Innovation, et qui regroupe des membres du gouvernement, des universitaires, ainsi que des représentants d'entreprises et de la société civile.

brésilien insiste sur les transformations pédagogiques qu'impliquent les TICE, et sur la pertinence de nouvelles compétences numériques et de travail collaboratif (Cetic.br, 2011). Dès l'introduction, le rapport s'inscrit dans un contexte de mesure du développement de la société de l'information et de la connaissance encadré par les grandes institutions intergouvernementales :

Avaliar os impactos dessas tecnologias na sociedade tornou-se uma necessidade no processo de monitoramento da construção e do desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento. Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, entre outras, trabalham de forma colaborativa na definição de metodologias, indicadores e métricas que sejam capazes de medir o acesso, o uso e a apropriação das novas tecnologias, base para o desenvolvimento da sociedade da informação. Garantir a universalização do acesso à educação é uma das metas do programa Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da ONU, e as TIC desempenham um papel fundamental para possibilitá-la¹⁶. (p.21)

La question du développement se pose de manière bien différente pour le Brésil et pour la France. Cependant, le discours sur la société de l'information est le même, et il voit dans le développement des NTIC un accroissement des connaissances et de l'innovation ainsi qu'une flexibilisation du travail qui doivent servir la productivité et la compétitivité économiques. Cette position idéologique est importante pour aborder la question des inégalités puisque dans une perspective compétitive, on accepte qu'il y ait des gagnants et des perdants, et donc le principe même des inégalités (Petry, 2010). Dans cette perspective, la question éthique liée aux inégalités économiques et sociales concerne moins la réduction des inégalités absolues que l'augmentation de l'égalité des chances (Duru-Bellat, 2009). Certaines valeurs de l'idéologie de la société de l'information sont partagées par les utopies technophiles, telles qu'une vision positive de la créativité et de l'organisation en réseaux. Toutefois ces

¹⁶ évaluer les impacts de ces technologies dans la société est devenu une nécessité dans le processus de gouvernance de la construction et du développement de la société de l'information et de la connaissance. Les organisations internationales comme les Nations Unies (ONU), l'Organisation pour la Coopération et le Développement économique (OCDE), et la Banque Mondiale, entre autres, travaillent de manière collaborative à définir des méthodologies, des indicateurs et des mesures capables d'évaluer l'accès, l'usage et l'appropriation des nouvelles technologies, qui représentent la base du développement de la société de l'information. L'universalisation de l'accès à l'éducation est l'un des Objectifs du Millénaire pour le Développement de l'ONU, et les TIC jouent un rôle fondamental pour qu'il puisse être atteint. (p.21)

mouvements diffèrent par la finalité des NTIC, qui sont censées servir avant tout le libre partage, l'entraide et l'accroissement du bien commun.

1.2. « To change the rules, change the tools »¹⁷ ou les utopies technophiles

À l'opposé du modèle de société de la connaissance prôné par les organismes intergouvernementaux, qui représente une idéologie dominante et qui sert l'ordre établi, certains ingénieurs, utilisateurs et éducateurs ont vu dans les NTIC un point d'appui pour le développement de mouvements contestataires et d'alternatives anti-capitalistes¹⁸. Il s'agit tout d'abord des hackers (a), dont l'éthique se perpétue aujourd'hui à travers le mouvement du libre (b). Dans cette perspective, l'éducation populaire trouve dans les TICE des outils favorables à l'émancipation et à l'entraide (c).

a) Une tradition informatique libertaire

Les NTIC sont aujourd'hui associées aux plus grandes entreprises mondiales¹⁹ et fortunes individuelles²⁰ et sont l'objet de luttes pour la protection de divers intérêts commerciaux, ce qui les inscrit de manière visible dans une dynamique capitaliste dominante. Pourtant, le développement de l'informatique individuelle de masse et de l'Internet est étroitement lié à des contre-cultures comme celle des *hackers*²¹, porteuses de valeurs subversives, ainsi qu'à la culture universitaire, qui valorise traditionnellement le partage non commercial des connaissances. Une notion centrale dans cette approche des NTIC est celle de bien public, que l'on retrouve aujourd'hui dans l'appellation des licences protégeant de la

¹⁷ Devise de Lee Felsenstein, un des développeurs de premiers PC (Felsenstein, 1995).

¹⁸ Le terme anti-capitaliste est utilisé pour regrouper une diversité d'inspirations marxistes, anarchistes, ou collectivistes, ainsi que les contre-cultures des années 1960 et 1970.

¹⁹ Selon le classement Forbes de 2009, 20 des 100 plus grandes entreprises mondiales agissent dans les domaines des télécommunications, technologies et software, ce qui fait des NTIC le troisième secteur industriel le plus lucratif après le pétrole/gaz et la banque/finance.

²⁰ Toujours selon Forbes, les trois plus grandes fortunes du monde en 2010 sont Carlos Slim, Bill Gates (qui a tenu la première place du classement durant 13 ans), et Warren Buffet. Tous les trois ont fait fortune dans le domaine des NTIC.

²¹ Le terme « hacker » n'a pas à l'origine la connotation négative qu'il a prise aujourd'hui dans le grand public, qui l'associe aux personnes pratiquant le piratage de données par intrusion dans des systèmes protégés – appelés *crackers* par les informaticiens.

privatisation des logiciels et contenus libres : *creative commons*²². Ces influences ont façonné le PC et le web que nous connaissons aujourd'hui, et représentent encore un courant actif, bien que minoritaire.

Il est difficile de reconstituer la genèse d'une invention majeure dans la mesure où des expérimentations technologiques similaires font généralement l'objet de recherches au même moment dans divers endroits. On s'accorde néanmoins pour situer la naissance de l'ordinateur personnel et de l'Internet dans les années 1960 et 70 dans deux pôles universitaires américains : le Massachusetts Institute of Technology (MIT), près de Boston, et dans un « milieu d'innovation » californien constitué de l'interaction entre les universités de Stanford et Berkeley et les nombreuses entreprises d'électronique et d'informatique installées dans la vallée de Santa Clara, connue dès lors sous le nom de Silicon Valley (Benkler, 2006 ; Castells, 1996). À cette époque, la culture hippie imprégnait les campus américains et de nombreux étudiants caressaient le rêve de changer le monde en une communauté d'êtres libres, solidaires et non matérialistes. Pour les hackers, les ordinateurs, s'ils pouvaient être démocratisés, avaient ce potentiel.

Dans son ouvrage *Hackers : Heroes of the Computer Revolution*, Steven Levy décrit des groupes d'étudiants du MIT et de Stanford des années 50, 60 et 70 qui, fascinés par l'informatique et les réseaux de télécommunications, et travaillant aussi bien à partir de trains électriques que de téléphones ou d'énormes ordinateurs prêtés par la Défense américaine, ont développé les premiers ordinateurs individuels, programmes et interfaces ainsi que le réseau ARPAnet, précurseur d'Internet. Levy attire l'attention sur le code d'éthique des hackers, fondé sur un refus de l'autorité et sur la libre circulation des informations, ainsi que sur la liberté d'émulation à partir des inventions existantes, dans une optique cherchant à renforcer le bien commun :

Everyone could gain something by the use of thinking computers in an intellectually automated world. And wouldn't everyone benefit even more by approaching the world with the same inquisitive intensity, skepticism toward bureaucracy, openness to creativity, unselfishness in sharing accomplishments, urge to make improvements, and desire to build as those who followed the Hacker Ethic? (...) If EVERYONE could interact with computers with the same innocent, productive, creative impulse that hackers did, the Hacker Ethic might

²² Le terme *commons* en anglais désigne à l'origine les terrains communaux ainsi que le peuple. Par extension, le terme désigne l'ensemble des biens publics.

spread through society like a benevolent ripple, and computers would indeed change the world for the better²³. (Levy, 1984)

Levy insiste sur « *everyone* », car l'informatique individuelle de masse était loin d'être une évidence à l'époque des premiers hackers. Dans les années 1950, un ordinateur performant occupait une pièce entière, valait plusieurs millions de dollars, et ne pouvait être opéré que dans des langages maîtrisés par quelques poignées d'informaticiens. L'importance pour une société plus juste d'outils conviviaux tels que définis par Ivan Illich dans *La Convivialité* (Illich, 1973), c'est-à-dire simples, durables et accessibles à tous, a guidé la conception des premiers ordinateurs personnels. Lee Felsenstein, étudiant en informatique à Berkeley au début des années 1970, alors membre actif de la nouvelle gauche et de la communauté hacker explique l'influence de la philosophie critique d'Illich sur sa conception de l'informatique :

[Illich] had a perspective that admitted technology and yet was very much outside the industrial model of society. He described radio as a "convivial," as opposed to an "industrial" technology, and proceeded to describe basically the way I had learned radio, but from the standpoint of its penetration into the jungles of Central America. Two years after the introduction of radio in Central America, some people knew how to fix it. These people had always been there. They hadn't always known how to fix a radio, but the technology itself was sufficiently inviting and accessible to them that it catalyzed their inherent tendencies to learn. In other words, if you tried to mess around with it, it didn't just burn out right away (...). And this showed me the direction to go in. You could do the same thing with computers as far as I was concerned²⁴. (Felsenstein, 1995)

²³ Tout le monde avait quelque chose à gagner en utilisant des ordinateurs intelligents dans un monde intellectuellement automatisé. Et ne serait-ce pas également un avantage pour tous d'aborder le monde avec la même intense curiosité, le même scepticisme envers la bureaucratie, la même ouverture à la créativité, la même générosité dans le partage des réalisations, la même envie d'améliorer les choses et le même désir de construire que ceux qui suivaient l'éthique des *hackers* ? (...) Si TOUT LE MONDE pouvait interagir avec les ordinateurs avec le même élan créatif, productif et innocent que les hackers, l'éthique hacker pourrait alors se propager à travers la société comme une cascade de bienfaisance et les ordinateurs changeraient réellement le monde. (Levy, 1984)

²⁴ [Illich] avait une approche qui admettait la technologie et était pourtant tout à fait hors du modèle de société industrielle. Il décrivait la radio comme « conviviale » par opposition à une technologie « industrielle », et décrivait en gros la façon dont j'ai appris la radio, mais à partir de sa pénétration dans la jungle de l'Amérique centrale. Deux ans après l'introduction de la radio en Amérique centrale, il y avait des gens qui savaient réparer les appareils. Ces gens avaient toujours vécu là-bas. Ils n'avaient pas toujours su comment réparer une radio, mais la technologie en elle-même leur semblait suffisamment engageante et accessible pour catalyser leurs tendances inhérentes à apprendre. En

Les contributions de ce *hardware hacker*²⁵ dans l'évolution du matériel informatique ont donc été guidées par le souci d'en diminuer le coût, d'en faire profiter les associations et mouvements sociaux, et d'en faciliter la compréhension voire le montage par des non informaticiens. Un bon exemple de cette éthique est le franc succès remporté en 1973 par la vente par correspondance de plans à 2\$ pour construire soi-même un terminal à partir d'une télévision et d'une machine à écrire²⁶ (*ibid.*). Les premiers micro-ordinateurs, comme Altair 8800, étaient d'ailleurs vendus en kits à monter soi-même. Cette caractéristique, qui encourageait les utilisateurs à comprendre la machine et à y bricoler, a dans une certaine mesure accompagné le développement des PC jusqu'aux années 2000, puisque les utilisateurs de ces machines peuvent facilement en changer la plupart des composants. Toutefois, cet esprit se perd progressivement avec leur substitution par des ordinateurs portables, moins conviviaux de ce point de vue.

L'éthique hacker du partage créatif n'était pas celle de tous les informaticiens, et Steven Levy (*ibid.*) remarque que le jeune Bill Gates, âgé de 20 ans lorsqu'il a écrit le programme Altair BASIC de l'Altair 8800, n'appréciait pas que les hackers le copient²⁷. Les *software hackers* constituent néanmoins un mouvement plus durable et aujourd'hui plus fort que leurs homologues *hardware*, principalement à travers le mouvement des logiciels libres²⁸, fédéré autour du projet GNU et officialisé par la licence GPL – *General Public License*.

b) Le mouvement de la culture libre

L'éthique des hackers a aujourd'hui des héritiers à travers une série de mouvements pour le partage de logiciels libres, contenus libres et même matériel libre, que l'on peut réunir sous l'appellation de « culture libre » ou « mouvement du libre ». Le projet GNU, initié au

d'autres termes, si t'essayais de la bidouiller elle ne te cramait pas entre les mains (...). Et ça m'a montré la direction à suivre. Pour moi, on pouvait faire la même chose avec les ordinateurs. (Felsenstein 1995)

²⁵ Hacker spécialisé en matériel informatique, par opposition aux *software hackers*, spécialisés en programmation.

²⁶ Projet divulgué auprès des abonnés de *Radio Electronics* en collaboration avec Don Lancaster, l'inventeur de ce TV Typewriter.

²⁷ Voir également le téléfilm américain *Pirates of Silicon Valley* de Martyn Burke (1999) qui relate les débuts de la micro-informatique aux Etats-Unis à travers la rivalité entre le duo de Steve Jobs et Steve Wozniak, co-fondateurs d'Apple, et celui de Bill Gate et Paul Allen, co-fondateurs de Microsoft.

²⁸ À ne pas confondre avec les gratuits. Un logiciel libre n'est pas forcément gratuit, et un gratuit n'est pas forcément *open source*.

début des années 1980, repose en grande partie sur le système d'exploitation *open source* GNU/Linux²⁹, aujourd'hui troisième système le plus répandu derrière Windows et Mac OS, et qui pourrait bientôt les concurrencer. À la différence du code source de ces deux logiciels dits « propriétaires », le code source de GNU/Linux est un bien public, qui peut être lu voire amélioré par quiconque en a les compétences. Au-delà de la question du prix, considérablement plus bas que pour les logiciels propriétaires, les logiciels libres en général et Linux en particulier présentent des avantages certains, comme une plus grande stabilité (moins de bugs) et sécurité des données, car les failles du système sont repérées et corrigées très rapidement par la communauté hacker. Ces logiciels sont également appréciés pour la pérennité des données stockées, un enjeu particulièrement important³⁰ (Robert & Schütz, 2001).

La logique qui sous-tend le développement des logiciels libres et des contenus libres comme ceux de Wikipédia est particulièrement pertinente dans un questionnement sur les apprentissages liés aux NTIC. En effet, le mouvement du libre calque le développement des NTIC et la circulation des informations en leur sein sur le fonctionnement de la communauté scientifique et universitaire, pour laquelle la connaissance est – en principe – une fin en soi. Ce parallèle entre logique scientifique et ressources libres est explicité par Bernard Lang, chercheur de l'INRIA spécialiste des logiciels libres :

Le monde de la connaissance scientifique est lui-même une structure économique où l'on échange des biens tels que connaissance, renommée, attention, voire des biens plus matériels, et dont le but est l'accroissement du savoir humain. Les mécanismes moteurs et régulateurs de cette économie sont fondés sur une libre circulation et réutilisation de l'information, sur le jugement des pairs, la liberté de chacun de reprendre, amender, déformer, reformuler, étendre les contributions existantes, avec pour seuls objectifs le développement de connaissances nouvelles et l'amélioration, le perfectionnement, des connaissances acquises. Le rôle de la

²⁹ Souvent appelé simplement Linux, bien que Linux ne soit que le noyau ajouté en 1991 à un système développé dans le cadre du projet GNU depuis 1984.

³⁰ En effet, rien ne garantit que les logiciels propriétaires d'aujourd'hui existeront toujours dans 10 ans. Dans le cas d'un changement de tactique commerciale de l'entreprise propriétaire du code source, les utilisateurs peuvent être contraints de racheter le nouveau programme propriétaire compatible pour accéder à leurs données, en quelque sorte prises en otage. Dans le cas d'une faillite de l'entreprise propriétaire, ces données peuvent être tout simplement perdues à terme. Ceci explique que des laboratoires de pointe comme le CERN, des grandes entreprises (IKEA, L'Oréal, Mercedes, Boeing...) mais surtout des institutions publiques (Le Louvre, Ministère de la Culture, Direction Générale des Impôts...) abandonnent les logiciels propriétaires pour s'équiper en libre (Robert and Schütz 2001).

libre diffusion est dans ce contexte tellement important que cette diffusion de la connaissance devient un objectif en soi. (Lang, 2000)

L'antagonisme entre la dynamique de promotion de la société de la connaissance et celle des ressources libres ne se limite pas à des positions philosophiques. Ces principes divergents prennent également la forme d'une lutte politique autour de la notion de propriété intellectuelle³¹, où s'opposent des champs de force en faveur des biens communs et du domaine public d'un côté, et de la protection des copyrights et des brevets d'un autre côté. Ainsi le fondateur du projet GNU, Richard Stallman – que Levy décrit comme « le dernier des hackers » – critique ouvertement le Sommet mondial sur la société de l'information de l'UIT/ONU auquel il a participé, partiellement censuré, en 2003. Il dénonce avant tout l'hypocrisie de la façade philanthrope annonçant la lutte contre la fracture numérique, tandis que les ressources libres sont cantonnées au second plan. Pour ce militant des logiciels libres, en donnant à Microsoft des conditions de parole comparables à – voire plus favorables que – celles des États participants et en choisissant un modérateur représentant la Chambre de Commerce Internationale, le sommet s'est davantage rapproché du salon de commerce que du forum de gouvernance (Stallman, 2003).

Bien qu'il soit quasiment ignoré par les politiques de développement des NTIC, le modèle des ressources libres ne cesse de gagner du terrain dans le domaine informatique – programmes, matériel – mais aussi à travers la généralisation du *crowdsourcing*³², dans des domaines aussi variés que le journalisme, la recherche, ou la santé. L'utilisation de ressources libres est loin de garantir l'adhésion aux principes du mouvement du libre, mais leur multiplication contribue à faire évoluer les conceptions des utilisateurs sur le statut de la connaissance, et sur les pratiques de partage et de création. Cependant, la plupart des études sur le web 2.0 tendent à montrer que l'identification des différences entre une source libre et

³¹ Certaines licences *Creative commons* permettent la modification d'une ressource, cette dernière n'ayant donc pas d'auteur, comme Wikipédia. D'autres garantissent une version non commerciale de propriété intellectuelle dans la mesure où la ressource peut être gratuitement reproduite en partie ou en intégralité à condition que son auteur apparaisse. Cependant selon Richard Stallman, le recours au concept de propriété intellectuelle est à éviter car il favorise la confusion entre des situations qui n'ont rien en commun. Il est donc préférable d'utiliser le terme précis auquel on se réfère : droit d'auteur, copyright, brevet, licence, paternité d'une œuvre (*authorship*), marque déposée...

³² Le *crowdsourcing* consiste à réaliser une tâche en cumulant les participations d'une « foule » d'utilisateurs, généralement des internautes. Il se rapproche du *freeware* par son aspect collaboratif (Wikipédia est un exemple de *crowdsourcing*) mais s'en éloigne souvent par ses fins commerciales.

une autre sous copyright, ainsi que les pratiques de création de contenu sont davantage le fait d'internautes issus des classes moyennes et privilégiées³³. Malgré cette affinité des milieux privilégiés avec la production de discours médiatisé, ou plutôt en raison de cette affinité, les acteurs de l'éducation populaire ont depuis longtemps problématisé les enjeux de l'appropriation des médias sous diverses formes pour l'émancipation des apprenants de milieux populaires.

c) L'éducation populaire et les médias : technologies de la libération³⁴

L'ambivalence des outils médiatiques entre instruments de domination et de subversion a été observée indépendamment de l'émergence de l'informatique. Dans le champ des sciences sociales, les enjeux des médias ont été principalement étudiés par l'école de Francfort et les *cultural studies* dans une perspective critique à travers la problématique de la culture populaire. Les premiers ont eu recours à la théorie critique pour analyser comment les médias participent à l'idéologie et au contrôle social, et les seconds ont enrichi la réflexion grâce aux concepts de sémiotique, féminisme, multiculturalisme et post-modernisme pour comprendre le rôle du public dans la construction active du sens des messages (Kellner & Share, 2008).

Dans le contexte scolaire, la question de la lecture critique des médias s'inscrit dans une longue pratique de l'éducation aux médias, visant principalement à permettre aux élèves d'identifier les sources et leur fiabilité, de décoder les positions implicites du locuteur, et dans certains cas de problématiser la question du pouvoir lié aux médias, c'est-à-dire poser un regard critique sur les discours médiatisés, principalement dans la presse et à la télévision. Ces enseignements ont généralement lieu dans le cadre des cours de lettres, d'éducation civique ou d'histoire. Ils répondent à une des missions de l'enseignement secondaire qui est de préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté. Or du point de vue des inégalités face aux nouveaux médias, le principal problème qui se pose aux éducateurs aujourd'hui est celui de la participation médiatique des jeunes de milieux populaires, pour qu'ils puissent se voir

³³ Voir chapitre 4.

³⁴ Cette expression fait référence aux mouvements d'éducation populaire de la théologie de la libération et pédagogie de la libération (titre d'un ouvrage de Paulo Freire), très présents en Amérique Latine.

comme des « producteurs culturels et participatifs, et non simplement comme des consommateurs, critiques ou non » (Jenkins, 2006).

L'éducation populaire, comme on l'appelle le plus souvent en France, ou la pédagogie critique, comme on la désigne généralement au Brésil et aux États-Unis, recouvre l'ensemble des actions éducatives visant à l'émancipation des milieux populaires³⁵. Cette ligne pédagogique a depuis longtemps problématisé la place des médias dans les rapports de pouvoir et les inégalités, et leur potentiel pour la conscientisation des apprenants. Ainsi la « codification » ou représentation picturale de situations importantes pour la communauté des apprenants, montrées au groupe grâce à l'usage du rétroprojecteur, est une phase fondamentale de la méthode d'alphabétisation pour adultes de Paulo Freire. C'est la raison pour laquelle pour Paulo Freire, l'éducation doit être pertinente. Mais pas pertinente par rapport aux demandes du marché du travail, comme dans l'éducation pour la société de l'information ; pertinente face à l'expérience quotidienne des apprenants (dans son cas, des adultes de milieux ruraux) et aux défis de justice sociale qu'ils doivent relever³⁶. La médiatisation par l'image, puis par le texte, d'une situation auparavant vécue comme immédiate permet une première prise de distance réflexive de l'apprenant sur son contexte de vie, condition initiale pour que « les gens submergés dans la culture du silence [puissent] émerger comme créateurs conscients de leur propre culture » (Nóvoa, 1996), et imaginer d'autres possibles³⁷.

Outre la question de l'accès aux connaissances et de la maîtrise d'outils stratégiques dans l'expérience quotidienne, il existe une grande affinité entre l'organisation en réseaux telle que favorisée par les NTIC et le secteur associatif en général, et l'éducation populaire a intégré très tôt dans ses pratiques un travail non seulement sur, mais aussi par les médias (Boucher-Petrovic, 2004). Parmi tous les pédagogues qui ont donné une place centrale aux TIC, deux ont été particulièrement attentifs à la créativité des apprenants et à la dynamique des réseaux sociaux pour l'émancipation des milieux populaires. Il s'agit d'Ivan Illich, déjà

³⁵ Cet ensemble de mouvements pédagogiques s'inscrit souvent dans une vision marxiste des rapports sociaux et vise donc à la conscientisation des milieux populaires comme moyen de sortir de l'aliénation, ou domination culturelle dans laquelle ils se trouvent.

³⁶ Voir chapitre 5.

³⁷ Pour une analyse de la position et des usages des TIC chez Paulo Freire, voir l'article de Richard Kahn et Douglas Kellner « Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education » in *Policy Futures in Education*, Volume 5, Number 4, 2007.

mentionné précédemment, et de Célestin Freinet, dont le travail sur la production de textes imprimés par les élèves et la mise en place de réseaux de correspondance entre écoles, initialement effectué par le biais d'une imprimerie scolaire, est aujourd'hui adapté aux NTIC.

Le philosophe autrichien Ivan Illich s'est employé à écrire, à travers plusieurs ouvrages, un « épilogue de l'âge industriel » (Illich, 1973). Comme les penseurs de la société postindustrielle cités précédemment, il voyait dans l'outil informatique un potentiel de changement des structures professionnelles et sociales. Mais son œuvre consiste moins en une macro-analyse des changements en cours dans les années 1960 et 1970 qu'en un guide pour l'action sociale et utopiste. À travers un examen des structures industrielles d'exploitation, d'oppression et de destruction de l'humain et de son environnement dans les transports, le logement, l'énergie, la santé ou l'éducation, il tisse un exposé des conditions nécessaires pour que la transition vers une société postindustrielle soit l'occasion de rendre ces domaines plus *conviviaux*, c'est-à-dire plus respectueux de l'autonomie et de l'intégrité de l'humain, et ouverts à tous indépendamment de leurs ressources économiques ou de leurs diplômes.

Dans *La Convivialité* (Illich, 1973), il dénonce la machine, qui réduit l'humain à la faire marcher pour ce à quoi elle sert, par opposition à l'outil convivial³⁸, qui permet à l'humain qui s'en sert d'agir en sujet plus libre et créatif. « *L'outil est convivial* dans la mesure où chacun peut l'utiliser sans difficulté, aussi souvent ou aussi rarement qu'il le désire, à des fins qu'il détermine lui-même » (*ibid.* p.485). Si l'on applique les critères de convivialité d'Illich à l'ordinateur personnel et aux divers appareils numériques, on constate que le développement de l'interface et le souci du caractère intuitif de l'utilisation, ainsi que la multiplicité des usages possibles sont sources de convivialité. En revanche leur coût, même en forte baisse, demeure discriminant, mais c'est par-dessus tout le *monopole radical* que ces appareils occupent progressivement qui les éloigne diamétralement de la convivialité, puisque les êtres humains sont de moins en moins libres d'utiliser les NTIC aussi rarement qu'ils le souhaitent. De même que la voiture, fortement critiquée par Illich, l'ordinateur ou le téléphone portable perdent leur convivialité à partir d'un seuil d'usage dans la population qui rend leur non-utilisation presque impossible. De même que le monopole radical des véhicules motorisés rapides compromet la circulation à pied, en vélo ou à cheval sur les routes, et finit par faire perdre du temps au lieu d'en gagner, le monopole radical des télécommunications exclut ceux

³⁸ Illich utilise le terme « outil » dans un sens très large, qui peut aller du simple marteau au système de transport cycliste.

qui souhaitent communiquer et s'informer au rythme des rencontres, et finit par brouiller l'information et la communication au lieu de les faciliter. Au lieu d'actionner des outils à leur rythme, les humains doivent s'adapter au rythme des outils. Une problématique qui émerge actuellement sous la forme du « droit à la déconnexion ».

Dans *Une société sans école* (1971), Illich a dénoncé un autre monopole radical, celui du système scolaire. Au-delà d'un certain seuil de scolarisation, en termes de proportion de la population scolarisée mais surtout de nombre d'heures d'école par jour et de nombre d'années d'études par personne, l'école devient contre-productive. Son action principale n'est plus d'instruire, mais de diplômer d'une part – et donc d'exclure les non-diplômés – et de sélectionner les savoirs légitimes d'autre part – et donc de délégitimer les autres savoirs. Pour ce prêtre dissident, confondre l'éducation et l'école c'est confondre le salut et l'église. Il ne voit aucune issue *via* des réformes pédagogiques internes à l'institution scolaire ; il faut pour lui « déscolariser la société », c'est-à-dire multiplier les alternatives à l'école, pour priver l'école de son monopole éducatif, et de son pouvoir de classement des individus. Dans *Les Sociétés et leur école*, Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit vont dans le même sens en montrant que plus un système scolaire a d'emprise sur l'insertion professionnelle des individus, plus la lutte pour les meilleurs diplômes en son sein porte préjudice à ses objectifs éducatifs et culturels (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010)³⁹. Afin d'offrir des possibilités éducatives égales à tous dans une logique d'échange désiré et dans un contexte non hiérarchisé, Illich propose un système éducatif basé sur des « réseaux du savoir » informatisés. Ce système qui, imaginé dans les années 1960, ressemble pourtant de manière troublante au web, offrirait aux apprenants de tous les âges à la fois l'accès aux ressources éducatives, la mise en relation avec des personnes désireuses de partager leurs connaissances dans des domaines précis, l'organisation de rencontres d'étude entre pairs, ainsi qu'un annuaire d'éducateurs (*ibid.* p. 305). Le réseau informatique servirait donc à localiser les contextes d'apprentissages (personnes, usines, entreprises) pour s'en approcher en personne. Il suppose non seulement une société où chacun peut librement dédier son temps à l'apprentissage et à l'enseignement, mais aussi une soif de connaissances naturelle à tous les individus, garantissant que chacun apprendra de sa propre initiative.

³⁹ Les auteurs se réfèrent explicitement à Illich, mais à la différence de ce dernier, ils montrent que dans les sociétés où l'école a peu d'emprise sur les positions professionnelles, d'autres mécanismes d'inégalités se mettent en place.

La pédagogie Freinet partage avec la philosophie de l'éducation illichienne un refus de l'autorité de l'enseignant et une forte emphase sur l'autonomie et la liberté et l'action des apprenants, la collaboration, les visites aux artisans et le respect de l'environnement. Elle s'inscrit également dans l'éducation populaire dans la mesure où elle est fortement politisée, ancrée dans l'expérience et les savoirs locaux, et vise l'émancipation des apprenants de milieux populaires⁴⁰. Pourtant, à la différence de ces courants, cette pédagogie influencée par Dewey a pour vocation de s'inscrire dans les écoles publiques et d'y réformer l'enseignement de l'intérieur. Comme Illich et comme Freire après lui, Freinet était explicitement moderniste et favorable à l'adoption des technologies de communication les plus récentes dans les classes :

L'apport [...] que notre technique offre à la pédagogie, c'est la possibilité de moderniser notre enseignement, en utilisant à l'école des moyens de communication entre les individus que la civilisation met actuellement à notre portée. Il faut [...] FORMER LES CITOYENS DE LA SOCIÉTÉ NOUVELLE. (C. Freinet, cité dans Deléam, 1938)

Dans cette perspective, l'éducation « classique » est associée à la domination culturelle d'une élite érudite. Par contraste, la modernisation de l'enseignement par l'adoption des TIC vise à favoriser chez les élèves une attitude active, entreprenante et démocratique qui se reflétera à travers leurs actions citoyennes à l'âge adulte. La déclaration ci-dessus montre ainsi que, comme dans le cas des lignes éducatives prônées par l'OCDE pour la société de l'information, la pédagogie critique vise un certain modèle de société. Dès les années 1930, les écoles Freinet s'organisent en réseau – français puis international – à travers lequel circulent des travaux de recherche des classes sur leur environnement géographique, culturel et social. Ce réseau montre sa cohérence avec ses idéaux libertaires par sa mobilisation dans les mouvements de résistance contre les différents régimes autoritaires qui touchent plusieurs pays d'Europe des années 1930 à 1960 (Deléam, 1938). Quant à la volonté de favoriser une organisation sociale plus solidaire par l'emphase sur l'organisation collective des classes, elle se manifeste à travers les liens tissés entre coopératives scolaires et coopératives agricoles et ouvrières.

Parmi les nombreuses « techniques Freinet », dont certaines ont été adoptées dans l'enseignement conventionnel, et d'autres perpétuées à travers certains mouvements

⁴⁰ Célestin Freinet était lié au mouvement anarcho-syndicaliste, puis au Parti Communiste, et fonda la revue *L'éducateur prolétarien*.

pédagogiques⁴¹, une des plus célèbres demeure l'impression de « textes libres » par les élèves sur la presse de l'école. Cette pratique vise à mettre l'enfant au centre des apprentissages, en fondant son rapport à l'écrit sur l'expression de sa propre réalité, comme c'est le cas dans la méthode d'alphabétisation de Freire. Comme le constructionnisme de Seymour Papert, la pédagogie Freinet est basée sur le tâtonnement expérimental dans l'utilisation créative de l'outil – ordinateur ou presse. Le travail de rédaction, de correction et d'impression des textes se fait en toute autonomie des élèves – y compris de déplacement dans la classe – et dans « l'entraide », pour reprendre le vocabulaire de cette pédagogie (Freinet, 1927).

Mais surtout, il y a un poids symbolique pour les élèves à voir leur parole en caractères imprimés, traditionnellement réservés aux savoirs légitimes, poids renforcé par l'usage des textes libres pour l'analyse grammaticale au lieu du manuel scolaire ou de phrases faites par l'enseignant. Dans cette logique d'appropriation des médias, d'autres classes Freinet réalisent des films et des bandes sonores. Le tout vise à émanciper la parole et les savoirs des élèves de la domination culturelle des groupes sociaux possédant la parole médiatique. Attendu que l'expression prend tout son sens lorsqu'on est lu, les textes circulent entre les élèves de la classe et d'une année sur l'autre, et la « correspondance scolaire » constitue une importante stimulation et source d'apprentissage pour les élèves. Cette correspondance est aujourd'hui facilitée par les NTIC, et se répand notamment à travers l'usage de blogs de classe. Toutefois, la banalisation chez les élèves de certaines formes de publication en ligne, comme la page personnelle sur un site de réseautage, remet en question la force symbolique de la publication en ligne ; à moins que cette banalisation de l'acte de publication ne témoigne que la parole médiatique s'est effectivement démocratisée depuis l'époque de Célestin Freinet.

Conclusion

Ce chapitre a visé à montrer comment les NTIC sont érigées en conditions d'émergence de nouveaux modèles de société. L'idéologie de la société de la connaissance et les utopies technophiles sont présentées comme des modèles, or la réalité sociale ne reflète jamais un modèle pur, mais est teintée d'éléments se rapprochant du pôle idéologique et du pôle utopique. De fait, nous verrons dans la partie 2 que les pratiques numériques des adolescents s'inscrivent autant dans une logique que dans l'autre. Toutefois, la présentation de ces

⁴¹ Principalement l'Ecole Nouvelle, l'Ecole Moderne et de la pédagogie institutionnelle de Jean Oury.

modèles permet de constater que les NTIC sont chargées d'une aura de changement social à travers leur impact sur les manières de travailler, et donc sur les rapports sociaux dans la sphère scolaire et professionnelle, et sur les conditions de production de biens matériels et immatériels. La polarité entre capitalisme et collectivisme n'est pas sans rappeler celle qui a structuré les idéologies portant sur la société industrielle. Mais alors que les interventions de l'État n'étaient pas souhaitables dans la logique capitaliste industrielle où elles risquaient de porter atteinte au libre marché, celles-ci sont en revanche recherchées dans la société de l'information pour la mise en œuvre de politiques éducatives performantes et pour protéger les intérêts commerciaux menacés par le libre partage.

Les deux pôles décrits ont cependant beaucoup en commun. Ainsi les valeurs libertaires peuvent se retrouver aussi bien dans le mouvement hippie que dans le libéralisme économique ; la pédagogie constructionniste sert autant la vision de la performance scolaire que celle de l'éducation populaire ; la stimulation de la créativité peut aussi bien s'inscrire dans une optique d'entrepreneuriat capitaliste que d'émancipation des dominés ; et la collaboration favorise autant la productivité pour la compétition que pour le bien commun. Tous ces points communs émanent de types de pratiques propres aux technologies numériques en réseaux, sans que celles-ci déterminent la finalité de ces pratiques. Mais ce qui caractérise le plus les NTIC dans cet imaginaire est que ce sont des technologies fortement productives, qu'il s'agisse de produire des richesses privatisées ou du patrimoine collectif. Pour cette raison, les usages hétérogènes des NTIC ont été considérés comme porteurs de nouvelles inégalités.

2 - Les inégalités numériques : Étape de la diffusion des NTIC ou réalité durable ?

Ce chapitre fait le point sur le concept d'inégalités numériques, en remettant en question la notion de « fracture » et en montrant qu'il s'agit d'un phénomène complexe et en évolution constante. L'analyse de la littérature révèle qu'à chaque fois qu'une des dimensions (équipements, puis compétences, puis usages) ayant contribué au développement des inégalités numériques s'est démocratisée sur le plan quantitatif, ces dernières n'ont pas disparu, mais se sont simplement déplacées, bénéficiant constamment davantage les groupes à fort capital éducatif et économique qui sont les premiers adeptes des innovations technologiques.

La place centrale des NTIC dans le modèle dominant de société de l'information présenté précédemment a donné lieu à la dénonciation d'un nouveau type d'inégalités : les inégalités numériques. En effet, si l'activité économique repose de manière croissante sur les NTIC, le non-usage de ces technologies s'apparente à une « exclusion numérique » (Sorj & Guedes, 2005). Ceci est d'autant plus vrai que la numérisation des activités ne se limite pas au domaine économique, mais touche également les relations sociales et les loisirs. Toutefois, la majorité des discours sur les inégalités numériques se fondent sur des taux d'équipement et d'usage qui ont été très contrastés, mais qui se généralisent progressivement dans l'ensemble de la population. Peut-on alors considérer que ces inégalités ne sont qu'une étape dans la diffusion des NTIC ? Parmi les utilisateurs, les différences d'usages constituent-elles réellement des inégalités ? Ce chapitre explore la problématique des inégalités numériques en abordant dans un premier temps les inégalités d'accès et d'équipement. Celles-ci, longtemps étroitement liées aux inégalités économiques, évoluent rapidement vers une connexion numérique quasi universelle. Dans un deuxième temps, l'analyse se concentre sur les internautes pour montrer que les ressources accessibles en ligne dépendent des compétences des utilisateurs, qui varient selon l'âge et le niveau socio-éducatif.

2.1. Les inégalités d'accès à Internet et d'équipement

Les différences d'accès aux ressources matérielles et économiques ne constituent pas des inégalités en elles-mêmes, mais seulement dans la mesure où elles affectent les possibilités effectives que les individus ont de vivre de la forme qui leur importe (Sen, 1985). Ainsi, les équipements en NTIC peuvent être vus comme des moyens ou des outils qui accroissent l'accès à des biens et services auxquels les individus attachent de l'importance (DiMaggio & Hargittai, 2001 ; Zheng & Stahl, 2011). C'est donc à partir d'une vision des NTIC comme centrales pour les opportunités de vie que s'est développée une abondante littérature sur la « fracture numérique », qui demeure le concept principal pour penser les inégalités numériques malgré une vision dichotomique de celles-ci qui ne correspond plus à la réalité (a). En outre, on observe que l'accès à Internet et l'équipement en téléphone portable sont en voie d'universalisation (b). Mais surtout, il est nécessaire de comprendre en quoi ces technologies représentent ou non des moyens de réaliser des opportunités de vie (c).

a) La fracture numérique : une conception binaire dépassée

L'expression « fracture numérique » – parfois « fossé numérique », comme variante de traduction de l'anglais *digital divide* – couvre un ensemble extrêmement vaste d'inégalités liées aux NTIC qui varient tant dans les technologies prises en compte (de l'Internet seul à tous les équipements numériques) que dans les modalités de mesure de ces inégalités (accès, équipement personnel, modernité de l'équipement, usages) ainsi qu'en ce qui concerne les groupes au sein desquels ou entre lesquels on mesure ces inégalités (nations, régions, groupes professionnels, scolaires, etc.) (Rallet & Rochelandet, 2004). La seule constante autour du concept de fracture numérique, aussi simple que critiquable, est le fait de renvoyer à une division binaire entre, d'un côté du fossé, ceux qui sont avantagés par l'essor du numérique et, de l'autre, ceux qui s'en trouvent désavantagés, qu'on appelle communément dans la littérature anglo-saxonne les *haves* et les *have-nots* de l'information.

Cette dichotomie reflète la réalité des débuts de la diffusion d'Internet. En effet, alors que la naissance du web s'est accompagnée d'espoirs de démocratisation de l'accès à l'information, les premières études américaines sur les taux d'accès à Internet dans les années 1990 ont vite montré une réalité bien différente. Ainsi, les groupes qui avaient l'accès le plus large à Internet (les hommes, blancs, de milieu urbain et du secteur tertiaire) étaient également ceux qui cumulaient déjà les volumes les plus importants de capital culturel et économique (Hoffman & Novak, 1998 ; NTIA, 1995). Des dichotomies similaires ont été observées dans les autres pays aux débuts de la

diffusion de cette technologie (Sorj & Guedes, 2005). Cette superposition entre les *have* et *have-nots* du numérique et les *have* et *have-nots* au sens général du terme a donc fait craindre que les inégalités entre ces groupes se creusent jusqu'à représenter un réel gouffre, d'où le concept de *digital divide*. Toutefois, dans les pays où Internet s'est généralisé, les lignes de partage entre les internautes et les non-utilisateurs se sont multipliées et brouillées, conduisant DiMaggio et Hargittai à affirmer dès 2001 que le concept de *digital divide* n'était plus pertinent pour expliquer la diversité des inégalités numériques. Comme le notent ces deux auteurs, les élites ont également été les premiers groupes à adopter d'autres technologies qui se sont démocratisées par la suite :

In its rapid diffusion, the Internet is repeating in a different and somewhat compressed form a process witnessed in other communication technologies like telephones, radio and television. At first, access to the new technology is restricted to an elite (defined either by wealth, institutional location, or both) and the great distinction is between haves and have-nots. Gradually, penetration increases, reducing the gap in access between rich and poor, urban and rural dwellers, old and young, the well-educated and the unschooled¹. (*ibid.*, p. 4)

Dans son ouvrage, *La Fracture numérique*, Gabriel Dupuy (2007) identifie parmi une douzaine d'études quantitatives internationales ultérieures à 2004 certaines variables démographiques explicatives de la fracture numérique. La première demeure le niveau de *revenus*, qui détermine fortement un investissement financier (l'ordinateur) qui en appellera d'autres (périphériques, abonnements, logiciels, mises à jour, maintenance, etc.). Les variables suivantes sont souvent corrélées aux revenus, mais ont aussi un effet propre. Les *catégories socioprofessionnelles* supérieures, notamment les cadres, sont plus équipées en raison d'un usage professionnel intense de la correspondance électronique. Le *niveau de diplôme* détermine aussi fortement l'équipement en ordinateur et Internet, d'une part du fait que ces outils sont particulièrement utiles à ceux qui poursuivent des études supérieures à partir de la fin des années 1990, d'autre part du fait que, toutes générations confondues, plus le niveau d'études est faible, plus les inhibitions à se lancer dans l'alphabétisation numérique peuvent être fortes. Le *genre* constitue également un facteur clivant important, les hommes étant les premiers à adopter les technologies récentes, mais ce clivage se comble dans les pays

¹ La diffusion rapide d'Internet répète de manière condensée et légèrement différente un processus déjà observé au sujet d'autres technologies de communication comme le téléphone, la radio ou la télévision. Dans un premier temps, l'accès à la nouvelle technologie est restreint à une élite (définie soit par son patrimoine, soit par sa position institutionnelle, soit les deux) et la grande distinction se situe entre « ceux qui ont » et « ceux qui n'ont pas ». Progressivement, la pénétration augmente et le fossé se réduit entre les riches et les pauvres, les habitants de milieux urbains et ruraux, les jeunes et les vieux, ceux qui ont un haut niveau éducatif et ceux qui n'ont pas été scolarisés. (*ibid.*, p.4)

présentant un taux important d'activité professionnelle des femmes. Enfin, un des facteurs les plus déterminants pour l'accès aux NTIC est l'âge. En effet, selon les pays, le taux d'équipement numérique des adolescents varie peu ou pas en fonction du niveau socioéconomique de leur foyer, et le fait d'avoir un enfant à domicile est un des critères qui favorisent le plus l'équipement du foyer en Internet.

Pourtant, malgré la multiplication des études qui soulignent la diversité des variables qui affectent les bénéfices que l'on peut retirer des NTIC (Granjon, Lelong & Metzger, 2009), le concept de fossé numérique demeure largement utilisé dans la littérature sur les inégalités numériques. Certains auteurs tentent de rendre la définition plus élastique en affirmant qu'il n'existe pas *une* mais *des* fractures numériques (Ben Youssef, 2004 ; CAS, 2011 ; Sorj, 2008 ; Sorj & Guedes, 2005), mais force est de constater que le concept ne tient que si l'on ne s'intéresse qu'à la technologie elle-même. Dès que l'on s'intéresse aux personnes – ce qui fait davantage sens dans une réflexion sur les inégalités – la diversité des aspects à prendre en compte dans le rapport aux NTIC empêche de raisonner en termes de fracture. En effet, de quel côté de la fracture se trouveraient : un adolescent brésilien dont le foyer ne possède ni téléphone ni ordinateur mais qui se connecte à Internet une fois par semaine dans le cyber en face de chez lui pour entretenir son réseau social sur Orkut et MSN et faire ses recherches scolaires ? Et un adolescent français dont le foyer est équipé d'un vieil ordinateur qui « rame » sur Internet et qu'il doit partager avec ses deux frères et sœurs ? Ou encore un riche retraité chinois qui a acheté un ordinateur de luxe mais ne s'en sert que pour consulter ses e-mails une ou deux fois par semaine ? Et un étudiant américain qui fait ses recherches quotidiennes sur Internet, mais refuse d'avoir un téléphone portable et d'ouvrir un compte Facebook comme 90 % de ses amis ? La réponse varie certainement si l'on se place au niveau mondial ou national, mais chacun de ces exemples colle difficilement aux définitions tant de l'« exclu du numérique » que de l'« individu connecté », définitions elles-mêmes mouvantes et de plus en plus difficiles à cerner (Freitas, 2010 ; Gunkel, 2003). Il est indéniable que certaines franges de la population mondiale sont exclues de la connectivité numérique, tandis que d'autres en tirent le maximum de bénéfices. Mais la majorité des utilisateurs se trouvent entre ces deux extrêmes, ayant une bonne connectivité sans en tirer des avantages extraordinaires, un peu comme une vaste classe moyenne du numérique.

b) Les inégalités géographiques : vers une connexion universelle ?

Le web a une vocation et une image de lien mondial – comme son nom l'indique, *worldwide web*. Cependant les discours sur les inégalités numériques soulignent régulièrement les

inégalités Nord-Sud en termes d'accès à Internet. La figure 6 ci-dessous, tirée du site www.internetworldstats.com, montre en effet que les régions regroupant principalement les pays dits « du Nord » ou « développés » (Europe, Amérique du Nord, Australie/Océanie) présentent un taux moyen de pénétration² de presque 66 %, tandis que celles regroupant une majorité de pays dits « du Sud » ou « en développement » (Afrique, Asie, Moyen-Orient, Amérique Latin/Caraïbes) présentent un taux moyen de pénétration de 24 %. En outre, les internautes qui appartiennent à des populations peu utilisatrices d'Internet ont accès à un nombre de sites et d'informations bien plus restreint dans leur langue et sur leur réalité locale que les anglophones et les habitants de pays fortement connectés, ce qui incite moins la population de ces pays à s'intéresser à Internet (Wunnava & Leiter, 2008).

Figure 6 - Les internautes dans le monde : nombre, proportion de la population et progression par continent (2000-2010)

WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS						
World Regions	Population (2010 Est.)	Internet Users Dec. 31, 2000	Internet Users Latest Data	Penetration (% Population)	Growth 2000-2010	Users % of Table
Africa	1,013,779,050	4,514,400	110,931,700	10.9 %	2,357.3 %	5.6 %
Asia	3,834,792,852	114,304,000	825,094,396	21.5 %	621.8 %	42.0 %
Europe	813,319,511	105,096,093	475,069,448	58.4 %	352.0 %	24.2 %
Middle East	212,336,924	3,284,800	63,240,946	29.8 %	1,825.3 %	3.2 %
North America	344,124,450	108,096,800	266,224,500	77.4 %	146.3 %	13.5 %
Latin America/Caribbean	592,556,972	18,068,919	204,689,836	34.5 %	1,032.8 %	10.4 %
Oceania / Australia	34,700,201	7,620,480	21,263,990	61.3 %	179.0 %	1.1 %
WORLD TOTAL	6,845,609,960	360,985,492	1,966,514,816	28.7 %	444.8 %	100.0 %

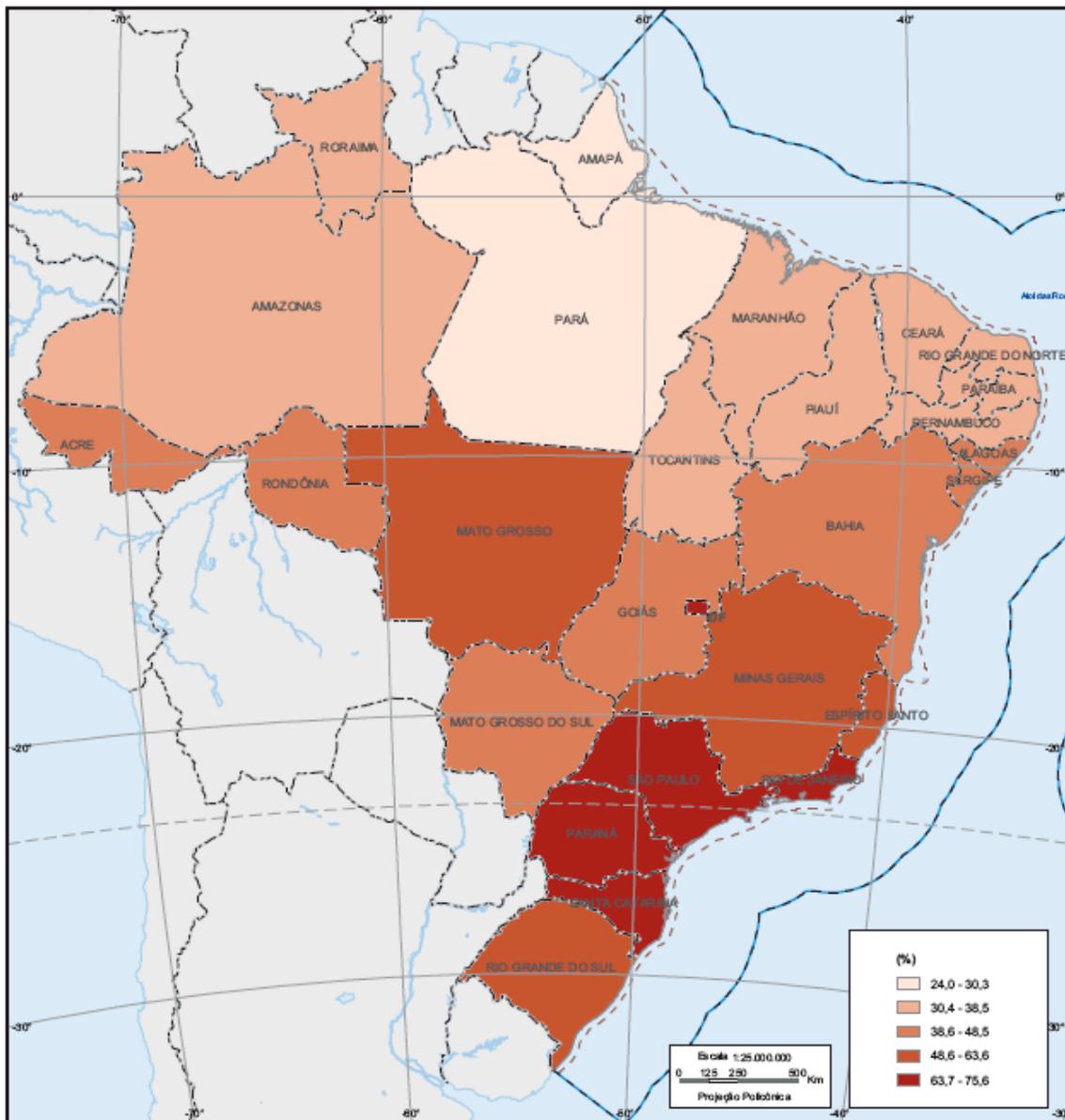
NOTES: (1) Internet Usage and World Population Statistics are for June 30, 2010. (2) CLICK on each world region name for detailed regional usage information. (3) Demographic (Population) numbers are based on data from the [US Census Bureau](#). (4) Internet usage information comes from data published by [Nielsen Online](#), by the [International Telecommunications Union](#), by [GfK](#), local Regulators and other reliable sources. (5) For definitions, disclaimer, and navigation help, please refer to the [Site Surfing Guide](#). (6) Information in this site may be cited, giving the due credit to [www.internetworldstats.com](#). Copyright © 2000 - 2010, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide.

Outre la question de la langue citée plus haut, d'autres facteurs déterminent les inégalités numériques entre pays. Tout d'abord, la connexion à Internet requiert généralement l'existence préalable d'infrastructures électriques et téléphoniques câblées, ce qui explique que cette technologie se propage moins rapidement dans les pays où ces infrastructures sont moins répandues. En outre, l'accès à Internet se propage beaucoup plus rapidement en milieu urbain car la densité de population rend l'investissement technique rentable pour les fournisseurs d'accès, et

² Le taux de pénétration d'Internet est défini ici comme le pourcentage d'internautes dans la population totale. Un internaute est selon l'UIT une personne de plus de 2 ans ayant utilisé Internet au cours des 30 derniers jours.

facilite également le partage de connexions Internet. Ceci explique que même dans les pays riches, il existe une différence significative de taux d'accès à Internet entre milieu urbain et milieu rural. En France par exemple, 64 % des habitants en zones rurales disposent d'internet en 2010 contre 83 % des habitants des grandes agglomérations (Gentilleau, 2010).

Figure 7 - Proportion des internautes brésiliens ayant un accès à domicile



Source : IBGE 2008

La figure 7 ci-dessus montre également que les États brésiliens présentant les plus forts taux d'accès à Internet à domicile sont également les plus urbanisés, comme São Paulo, Rio de Janeiro et le Distrito Federal où se trouve la capitale, ou ceux qui présentent un indice de développement humain élevé, comme le Paraná ou Santa Catarina (IBGE, 2008). Plus

précisément, les zones urbaines brésiliennes, qui accueillent près de 80 % de la population, ont un taux d'équipement de 76 % pour les téléphones portables, 28 % pour les ordinateurs, et 20 % pour Internet, tandis que dans les zones rurales ces taux sont respectivement de 52 %, 7 % et 4 % (Comité Gestor da Internet, 2008). Wunnava et Leiter (*ibid.*) ont également montré qu'une forte proportion de la population active employée dans le secteur tertiaire ainsi que l'existence d'un régime politique démocratique influent positivement sur le taux de pénétration d'Internet.

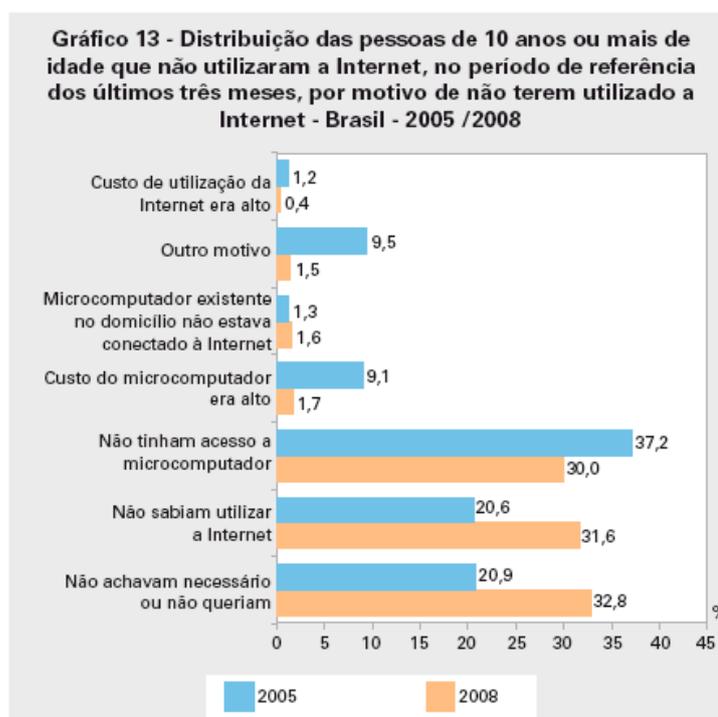
Cependant, si l'on prend en compte les taux de progression de l'usage d'Internet présentés dans la figure 6, on constate qu'entre 2000 et 2010 le nombre d'internautes a été multiplié par 6 en Asie, par 10 en Amérique Latine/Caraïbes, par 18 au Moyen-Orient et par 23 en Afrique. Non seulement l'impact du niveau d'infrastructure préalable sur l'adoption des NTIC a des chances de se résorber avec le développement de sources locales d'électricité et de connexions Internet non câblées (satellite, Internet mobile), mais surtout, à mesure que l'utilisation des réseaux numériques augmente dans une population, les motivations des non-utilisateurs pour s'y connecter augmentent également. Autrement dit, le taux de pénétration d'Internet est loin d'être une réalité statique, et comme dans le cas du téléphone portable, tout porte à croire que cet équipement est en voie d'universalisation.

c) Différences ou inégalités numériques ?

Mais pourquoi parle-t-on d'*inégalités* numériques et non simplement de différences d'adoption des NTIC ? Dans la lignée des travaux d'Amartya Sen, une part croissante de la littérature sur les inégalités prend en compte les valeurs et les choix des individus. Selon cette approche, le fait qu'une partie de la population n'utilise pas Internet ne constitue pas un problème de justice sociale en soi, mais uniquement dans la mesure où cela affecte les possibilités des populations non-utilisatrices d'accéder à des opportunités de vie qui correspondent à leurs valeurs. Or les situations de non-usage des NTIC ne renvoient pas toujours à une impossibilité, mais bien souvent à un choix. Ainsi, dès les premiers travaux américains sur la fracture numérique, on a observé qu'une part significative de la population qui avait accès à Internet ne l'utilisait pas (NTIA, 1998). Au Brésil, une étude nationale fait apparaître que parmi les 65 % des membres de la population de plus de 10 ans qui n'ont pas utilisé Internet au cours de trois derniers mois, presque un tiers déclarent qu'ils ne souhaitent pas ou ne voyaient pas la nécessité d'utiliser Internet (voir figure 8 ci-dessous). Dans le contexte nord-américain, Lenhart et son équipe (Lenhart et al., 2003) montrent que les situations de non-usage d'internet sont diverses et ne sont pas fixes dans le temps. Ils distinguent plusieurs catégories de non-usagers : les réfractaires (*evaders*) qui vivent dans un environnement connecté mais font le choix de la non-connexion, les

décrocheurs (*dropouts*) qui ont déjà utilisé Internet mais ne l'utilisent plus, les usagers occasionnels (*intermittent users*), et enfin les vrais déconnectés (*truly unconnected*) qui n'ont jamais utilisé Internet et dont l'entourage ne l'utilise pas. Leur travail révèle en outre que plus de la moitié des non-usagers déclarent qu'ils n'utiliseront jamais Internet. Selwyn observe par ailleurs en Angleterre et au Pays de Galles qu'une partie des non-utilisateurs a en réalité accès aux bénéfices d'Internet qu'ils trouvent pertinents grâce à des usagers de substitution (parents, enfants, proches, collègues, amis, etc.) qu'ils sollicitent en cas de besoin (Selwyn, 2006). De même, dans un article sur les motifs de non-usage d'Internet dans une ville moyenne française, Boutet et Trémembert (Boutet & Trémembert, 2009) attirent l'attention sur le fait que les non-usagers qui évoquent le coût de l'équipement font référence à un choix et non à une contrainte, puisqu'une bonne partie de ces foyers considère leurs conditions de vie comme confortables et établit en réalité des priorités dans leurs dépenses, en ne mettant pas Internet au premier rang.

Figure 8 - Distribution des non-utilisateurs d'Internet au Brésil selon le motif de non-utilisation au cours des 3 derniers mois (2005/2008) ³

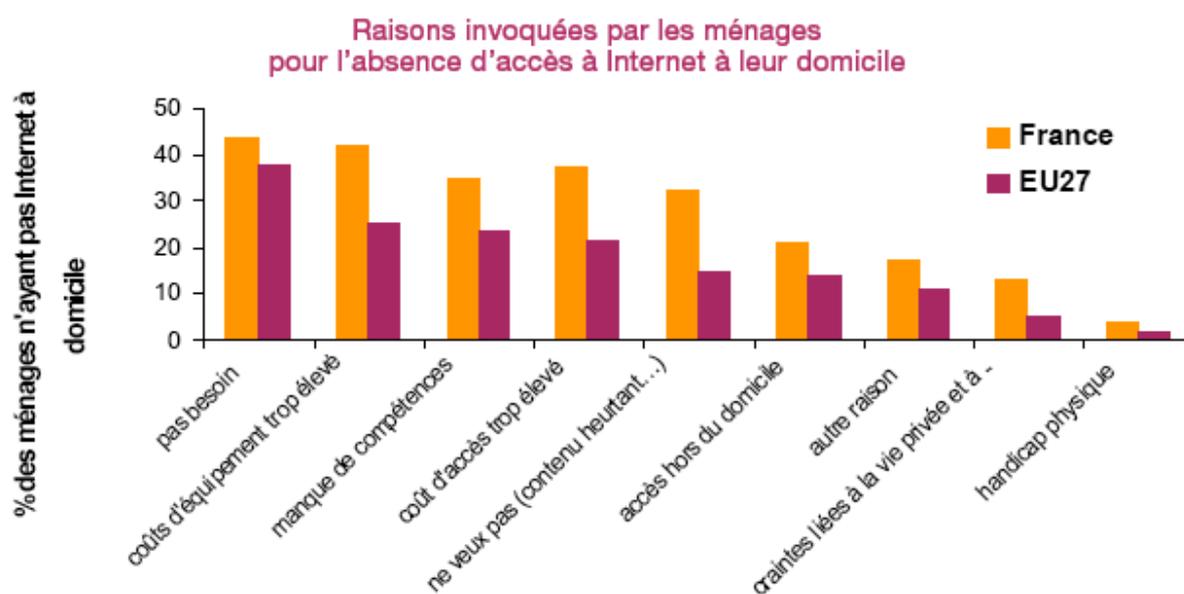


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2008.
Nota: As pessoas foram incluídas em todos os locais em que acessaram a Internet.

³ De haut en bas: Le coût d'utilisation d'Internet était trop élevé ; autre motif ; absence d'ordinateur ou de connexion à Internet au domicile ; le coût de l'ordinateur était trop élevé ; n'avaient pas accès à un ordinateur ; ne savaient pas utiliser Internet ; ne trouvaient pas nécessaire ou ne souhaitaient pas.

Ceci expliquerait les résultats de la figure 9 (ci-dessus), qui montrent que les Français invoquent davantage que le reste des Européens le motif économique pour justifier le fait de ne pas avoir Internet à domicile, alors que leur pouvoir d'achat relatif et le prix des équipements n'expliquent pas une telle différence (CAS, 2011). Parmi une liste de situations justifiant le non-usage d'Internet prenant en compte le choix et la contrainte (coût trop élevé, manque de compétences pour l'usage, la maintenance), deux des trois situations évaluées comme les plus pertinentes par les non-internautes de cette enquête s'inscrivent dans le registre du choix : en premier lieu vient la préférence pour les échanges en face-à-face, en deuxième lieu le manque de compétences techniques, et en troisième lieu le fait d'avoir d'autres choses plus importantes à faire.

Figure 9 - Raisons invoquées par les ménages pour l'absence d'accès à Internet à leur domicile en France et en Europe (2008)



Source : données de l'enquête INSEE « TIC et ménages 2008 », analyse CAS

À l'opposé de ces travaux qui mettent en avant le choix de la non-connexion pour remettre en question les notions de fracture ou d'inégalités numériques, une partie des détracteurs du concept d'inégalités numériques voit dans les NTIC des biens de consommation comme les autres, dont la répartition hétérogène ne constitue pas une question de justice sociale. C'est le sens du fameux commentaire ironique du président de la Federal Communications Commission au sujet du *digital divide* : « I think there is a Mercedes divide.

I would like to have one, but I can't afford one »⁴, qui sous-entend que les politiques sociales n'ont pas à se mêler de l'accès à des biens commerciaux. Pourtant, Internet est de plus en plus considéré comme un équipement de base au même titre que l'eau potable et l'électricité, dont l'accès universel doit être garanti (Ben Youssef, 2004). Cela explique qu'on utilise la notion d'inégalité, entendue comme « une différence notoire dans la distribution de ressources, dont certains individus ou groupes sociaux subissent directement les conséquences négatives » (Granjon, Lelong, & Metzger, 2009). Ainsi, sur une proposition de l'ONU déjà adoptée en France, Finlande, Estonie, Grèce et Espagne, l'accès à Internet (haut débit) est devenu un droit humain fondamental, aux côtés du droit à l'éducation et au travail, justifiant des politiques et des programmes pour garantir ces droits à tous au niveau mondial.

Or, le coût de non-adoption d'une technologie, c'est-à-dire les conséquences négatives du non-usage, s'accroît à mesure que l'usage de cette technologie se généralise, ce qui est particulièrement vrai pour les NTIC, en raison de la logique de réseau, comme l'explique Ben Youssef (*ibid.*) :

Les individus qui disposent des TIC peuvent alors bénéficier d'une meilleure information et surtout des externalités positives associées. En revanche, les non-équipés admettent une information moins riche et ne bénéficient pas des externalités liées aux TIC. Les connectés se trouveront ainsi inclus dans des réseaux relationnels, de savoirs, de connaissances, d'éducation... alors que ceux qui ne le sont pas risquent d'en être exclus (...). Le cadre de référence implicite de cette littérature est la théorie des réseaux. On suppose ainsi que les individus qui participent à un réseau en retirent une utilité proportionnelle à leur nombre. Plus le nombre de participants augmente et plus l'utilité des utilisateurs est grande. Pour ceux qui sont en dehors des réseaux (les exclus, volontaires ou pas), le coût d'opportunité augmente au fur et à mesure que le réseau s'agrandit. (Ben Youssef, 2004, pp. 185 et 188)

Cette remarque rejoint la description du monopole technologique selon Ivan Illich, présentée dans le chapitre précédent. Quand un mode éducatif, de transport, ou une technologie atteint une position de monopole dans son domaine, le non-usage de la technique monopolisante atteint un coût tellement élevé qu'il exclut les non-utilisateurs ou prive les utilisateurs de la liberté de non-usage. La lutte contre les inégalités numériques est donc paradoxale puisque la généralisation des NTIC augmente l'exclusion des non-utilisateurs, et

⁴ « Je pense qu'il y a un fossé Mercedes. Je voudrais en avoir une mais je n'en ai pas les moyens ». Michael Powell, fils de l'ancien Secrétaire d'Etat américain Colin Powell, a été président de la FCC de 2001 à 2004. Ces propos controversés ont été tenus lors de sa conférence de presse inaugurale en février 2001.

prive une partie de la population, qui préférerait vivre déconnectée ou moins connectée, de la possibilité de vivre selon leurs valeurs en ce domaine, ce qui est justement la définition des inégalités selon l'approche des *capabilités* de Sen.

En outre, un autre paradoxe de la lutte contre les inégalités numériques émerge quand on observe l'évolution des critères d'équipement pris en compte. D'après Manuel Castells, (Castells, 2002), le groupe favorisé, dans une vision dichotomique, est celui qui a accès à Internet « tout court » jusqu'au début des années 2000, puis celui qui a accès à Internet haut débit. Les ménages équipés d'Internet bas débit, jusqu'alors considérés comme favorisés, tombent alors du côté « défavorisé » du fossé numérique. C'est pourquoi la définition de la fracture numérique proposée par Benjamin Compaine apporte une nuance pertinente : « la fracture numérique (...) renvoie au *gap* entre ceux qui ont accès aux technologies d'information *les plus récentes* et ceux qui n'ont pas cet accès » (Compaine, 2001). Force est de constater que de ce point de vue, le fossé numérique ne peut pas être comblé : il ne fait que se déplacer avec les technologies les plus récentes. Au fil des ans, les équipements deviennent obsolètes, ne permettent plus une navigation confortable, voire sont incompatibles avec certaines pages ou documents, et les personnes qui ont investi dans ces équipements deviennent des défavorisés ou des exclus du numérique, à moins qu'ils n'investissent à nouveau. Cela soulève d'ailleurs de sérieuses questions quant aux investissements publics en NTIC, comme c'est le cas dans les établissements scolaires⁵. Ainsi, on voit que malgré une généralisation des équipements en NTIC, la question des inégalités numériques est loin d'être close, d'autant plus que les compétences des utilisateurs s'avèrent discriminantes au sein de ce groupe.

2.2. Les inégalités cognitives : compétences techniques, informationnelles et stratégiques

Suite à la généralisation des NTIC dans les pays les plus industrialisés, les travaux sur les inégalités numériques se sont intéressés aux inégalités entre utilisateurs, dites inégalités numériques de second degré. Cette littérature met en avant trois types principaux de compétences nécessaires pour retirer des avantages de l'accès aux NTIC : (a) les *compétences*

⁵ Cet aspect est pris en compte au Brésil, où le *Programa Nacional de Informática na Educação* (ProInfo) encourage les établissements à utiliser du *freeware* (logiciels libres et gratuits) et offrent des formations au système d'exploitation gratuit Linux, plutôt qu'à Windows (Remold, 2006). En France, les établissements scolaires utilisent généralement des logiciels de bureautique libres et gratuits, comme Open Office, mais le ministère de l'Éducation équipe les établissements et enseignants avec le système d'exploitation payant Windows.

techniques (manipulation du matériel et des logiciels) ; (b) les *compétences informationnelles* (trouver, sélectionner, comprendre, évaluer, traiter l'information) ; et (c) les *compétences stratégiques* (utiliser les informations et le réseau pour améliorer sa position sociale ou ses conditions de vie) (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Van Dijk & Hacker, 2000).

a) Compétences techniques

Les compétences techniques – parfois appelées *instrumentales* – concernent la manipulation du matériel et des logiciels. Il s'agit des savoir-faire de base nécessaires à l'utilisation des TIC, depuis allumer un ordinateur jusqu'à mettre à jour ses logiciels et anti-virus et installer des périphériques en passant par configurer sa connexion à Internet. C'est sur ces compétences que se focalisent les formations et les stages d'informatique publics et privés, ainsi que les certifications qui en découlent. Les différences de niveau de compétences informatiques dans la population sont néanmoins nettement plus difficiles à mesurer que les inégalités d'accès en raison de leur variété, ce qui explique le manque de données statistiques en la matière. Néanmoins, la recherche depuis la fin des années 1990 d'une définition standardisée de l'alphabétisation numérique (*digital literacy*) ou des compétences numériques (*digital skills*) ou informatiques (*IT skills*) témoigne d'une volonté de généraliser les formations et les évaluations des compétences informatiques, justifiée par l'utilité d'une main-d'œuvre et de citoyens compétents en NTIC pour le développement économique dans la société de l'information (International Technology Education Association, 2000).

Le permis de conduire informatique européen/ECDL, par exemple, est une certification standardisée des compétences informatiques à usage des employeurs, à l'instar du Toefl pour l'anglais. Il comprend 7 modules de formation faisant chacun l'objet d'un examen séparé : 1) les bases de la technologie de l'information, 2) l'utilisation de l'ordinateur et la gestion des fichiers, 3) le traitement de texte, 4) le tableur, 5) les bases de données, 6) la présentation/diaporama, 7) l'information et la communication. En France, il existe également depuis 2006 dans le système scolaire un « brevet informatique et Internet », le B2i, décliné en trois niveaux : primaire, collège et lycée, et un « certificat informatique et Internet », le C2i, au niveau universitaire. Le B2i présente une liste ambitieuse de compétences que l'élève doit valider au cours de l'année avec un ou des enseignants. Elles sont réparties en cinq domaines : 1) s'approprier un environnement informatique de travail, 2) adopter une attitude responsable, 3) créer, produire, traiter, exploiter des données, 4) s'informer, se documenter, 5) communiquer, échanger. Mais la réalité de la validation de ce brevet quand il est mis en place

dans l'établissement est généralement très décevante pour les élèves, qui l'estiment peu stimulant pour l'apprentissage (voir chapitre 6).

Malgré la très grande quantité de publications sur les inégalités numériques, il existe en fait peu de données précises et récentes sur celles qui concernent les compétences énumérées ci-dessus (Van Dijk, 2005, 2008). De nombreuses publications restent au niveau conceptuel en définissant des variables sans les appuyer sur des données empiriques, tandis que des études statistiques récentes comme celles d'Eurostat entendent par « niveau de compétences » la diversité des usages déclarés. Sans surprise, les travaux de référence comme ceux de Van Dijk (van Deursen & Van Dijk, 2008 ; Van Dijk, 2005, 2008 ; Van Dijk & Hacker, 2000) mettent en avant l'âge et le niveau d'études comme principaux déterminants des variations de niveaux de compétence informatique. L'auteur insiste par ailleurs sur l'effet de la pratique régulière et prolongée des diverses activités numériques pour apprendre en cherchant et en se trompant, cette variable étant plus significative que le fait d'avoir suivi un apprentissage formel des NTIC en stage ou à l'école. Par ailleurs, alors que les compétences évaluées ne diffèrent pas selon le genre, à compétences égales, les femmes déclarent des compétences inférieures aux hommes (Hargittai, 2006). D'autres sources montrent que dans les pays où les femmes sont moins scolarisées et moins insérées dans le monde du travail elles présentent des compétences numériques inférieures aux hommes, mais cette différence tend à s'atténuer avec l'ancienneté de la pénétration des NTIC dans la population (Dupuy, 2007).

Un des principaux apports à la réflexion sur les compétences informatiques vient des travaux sur les interactions humains-ordinateurs et sur l'intelligence artificielle. Alors que l'on a longtemps cru que l'intelligence technique requise pour opérer les ordinateurs devait être quasi exclusivement développée par l'humain, ces travaux ont mis en évidence que la majeure partie de cette « intelligence » pouvait être développée chez les ordinateurs par le biais d'interfaces de plus en plus intuitives, diminuant de ce fait les compétences techniques requises de la part de l'utilisateur (Jensen, 2005 ; Proulx, 2002 ; Flichy, 2007). Les moteurs de recherche en général et Google en particulier développent d'importants investissements pour maximiser cette intelligence, c'est-à-dire pour « comprendre » ce que demande l'internaute même si ce dernier ne maîtrise ni l'orthographe, ni le vocabulaire adéquat, ni les codes de recherche booléenne. Ce processus de création du web 3.0, ou web sémantique, laisse en suspens le sens de l'évolution des compétences techniques nécessaires à la navigation. En effet, alors que certains prévoient que les NTIC vont aller vers une complexification qui exigera des compétences de plus en plus sophistiquées, l'importance accordée à la qualité de

l'interface humain-ordinateur peut aussi laisser espérer des NTIC de plus en plus intuitives. Mais même si l'accès à l'information est techniquement facilité, cela ne suffit pas à garantir que ces informations seront également utilisables par tous.

b) Les compétences informationnelles

Les capacités de traitement de l'information sur Internet dépendent actuellement en majeure partie du rapport à l'écrit des internautes (fluidité de lecture), et de leurs ressources cognitives pour évaluer, contextualiser, relier ou hiérarchiser les informations (culture générale). Selon l'OCDE, au moins 15 % de la population adulte des pays « développés » ne possède que les capacités de lecture et d'écriture les plus rudimentaires (OECD, 2000). Le poids de la culture écrite dans l'usage d'internet est très visible dans un pays comme le Brésil où une part encore plus significative de la population adulte pauvre est semi-analphabète⁶. Comme le souligne le sociologue brésilien Bernardo Sorj, « tant qu'une part importante de la population des pays en développement continuera à être aux prises avec l'analphabétisme ou le semi-analphabétisme, l'accès universel à Internet ne sera qu'un objectif illusoire » (Sorj, 2008). C'est pourquoi la forte présence de *lanhouses* (cybercafés, ou télécentres) dans les favelas brésiliennes est cruciale. Ces centres permettent non seulement d'avoir accès aux équipements, mais aussi de recevoir une aide à l'utilisation de l'ordinateur, la recherche en ligne ou la rédaction d'un document (Buzato, 2008). C'est à ce jour le deuxième lieu principal de connexion à Internet (41 % des internautes y ont recours ; 81 % de ceux qui gagnent moins de deux salaires minimums) juste après le domicile (57 %) et devant le lieu de travail (31 %) ou la maison d'une autre personne (20 %) et l'école (17,5 %) (PNAD, 2008). Ces centres, où l'heure de connexion coûte 1 ou 2R\$ (0,40/0,80€), permettent à ceux qui n'ont pas les moyens de financer un équipement personnel, mais aussi à ceux qui n'ont pas les compétences requises pour l'utiliser, de communiquer, rédiger et imprimer un CV, faire une déclaration d'impôts ou encore s'inscrire à un programme d'aide sociale grâce à l'aide du gérant de la *lanhouse*. Mis à part les télécentres publics ou appartenant à des ONG, qui restent minoritaires, la plupart des *lanhouses* sont privées et leurs gérants sont souvent des jeunes habitant la favela qui montent eux-mêmes ce « petit commerce » pour gagner de l'argent tout

⁶ Une des raisons pour lesquelles le téléphone portable est une technologie moins inégalitaire à travers le monde est qu'il fait principalement appel aux compétences de communication orale. Selon une étude de 2005 de l'institut de sondage brésilien IBOPE, 7 % de la population brésilienne est analphabète, et 68 % a un niveau d'alphabétisation 1 ou 2, également appelés « analphabétisme fonctionnel ». Seuls 25 % des habitants atteignent le niveau 3 d'alphabétisation, ou alphabétisation pleine.

en développant une activité qui les stimule. Ils ont aujourd'hui un rôle social comparable à celui des écrivains publics il y a quelques années.

Mais si la littéracie classique est la base de la navigation sur Internet, la littéracie numérique nécessite des compétences légèrement différentes. La lecture en ligne permet aux utilisateurs de choisir leur propre chemin non linéaire entre diverses pages de graphiques, audio, vidéo et texte. A l'inverse, le texte imprimé donne peu de marge au lecteur sur le flux d'information. Les hyperliens peuvent représenter une aide à la lecture, en apportant des précisions, des définitions ou des références nécessaires à la compréhension de l'item principal, mais ils sont aussi connus pour désorienter les internautes (van Deursen & Van Dijk, 2008). Cela explique notamment pourquoi les plus de 50 ans ayant une très grande familiarité avec la lecture de texte imprimé éprouvent davantage de difficultés à trouver certaines informations en ligne que les moins de 30 ans de niveau éducatif inférieur, mais davantage familiarisés avec les modalités de lecture réticulaire (*ibid.*).

Une des auteures à avoir le plus travaillé sur les inégalités numériques de second degré, Esther Hargittai, a mené des enquêtes empiriques sur les inégalités éducatives, économiques, raciales, générationnelles et de genre en matière de compétences numériques (Hargittai, 2002, 2006, 2010). Ses premiers résultats (2002) sur l'utilisation d'un moteur de recherche par un échantillon aléatoire d'adultes américains de milieu urbain évaluent le niveau de compétence en fonction de la capacité ou non et du temps mis à trouver une série d'informations en ligne, comme la programmation culturelle de la ville, de la musique gratuite, un site comparant les programmes des candidats aux élections municipales et des dessins d'enfants. Comme dans le cas des compétences informatiques étudiées par Van Dijk, ses résultats montrent tout d'abord que, toutes choses égales par ailleurs, les moins de 30 ans trouvent les informations nettement plus souvent et plus rapidement que les 30 ans et plus. La deuxième variable la plus significative est le niveau d'études. Ce travail met également en lumière l'importance de la pratique, avec des variations significatives en fonction du temps passé en ligne quotidiennement et d'une expérience antérieure de recherche sur le sujet.

Van Dijk (2005) est allé plus loin dans la formalisation des sources de variation en distinguant six types de compétences informationnelles « substantielles » : 1) la recherche d'informations, 2) la sélection continue d'information, 3) la correction de l'information, 4) l'évaluation des sources d'information, 5) la combinaison de diverses sources d'informations, 6) la mise en relation de diverses informations et la distinction entre le général et le particulier. Il souligne que ces compétences sont clairement intellectuelles, les trois premières

se rapprochant de celles des journalistes et les trois suivantes de celles des universitaires. Sans pouvoir fournir de données empiriques sur leur répartition, il peut néanmoins affirmer que : « these skills are extremely unequally divided between people with high and low education, intellectual and manual jobs, and long and short media experience »⁷ (*ibid.* p. 88).

Une autre capacité informationnelle face aux NTIC est celle de l'organisation des données consultées pour pouvoir les retrouver ultérieurement. En effet, plus le nombre de données auxquelles les utilisateurs ont accès augmente, plus la gestion de l'information pose problème, comme en témoigne l'émergence du concept de surcharge informationnelle (*information overload*). L'intelligence artificielle a en partie facilité ce travail de gestion grâce à des mécanismes de recherche de document sur l'ordinateur, de *tagging* et de classement des favoris dans les navigateurs. L'intelligence collaborative y a également contribué par le développement de *folksonomies*⁸. Cependant la nécessité du classement des données concerne surtout des utilisateurs avec un bon niveau de littéracie, leur permettant d'optimiser des informations déjà abondantes et relativement bien comprises. Étant donné l'importance du capital culturel sous la forme de compétences informationnelles pour ne pas être noyé sous l'infopollution, on comprend que l'acquisition de nouvelles connaissances a un « coût d'accès » qui varie de manière inversement proportionnelle à l'importance des connaissances et des compétences préalables, et du capital culturel global (Mokyr, 2003). Par conséquent, parallèlement à la démocratisation de l'accès aux informations, le web permet une dynamique d'accumulation des connaissances et des compétences, parfois qualifiée de capitalisme cognitif, qui est inégalitaire.

c) Les compétences stratégiques

Alors que les compétences informationnelles sont corrélées de manière assez claire au niveau éducatif, les compétences stratégiques, considérées comme les plus déterminantes pour

⁷ Ces compétences sont très inégalement distribuées entre les personnes de niveau éducatif haut et bas, entre les professions intellectuelles et manuelles, et ceux qui ont une longue expérience des médias ou une expérience récente. »

⁸ Une folksonomie est un système de classification et d'indexation populaire, ou de non spécialistes, qui fonctionne selon le principe de l'intelligence collective. Chaque utilisateur peut attribuer une « étiquette » (*tag*) ou mot-clé à un contenu, et l'indexation de ce contenu dépend des étiquettes le plus souvent attribuées, parfois représentée sous la forme de nuage de tags. Le site de partage de photographies Flickr.com utilise la folksonomie : l'auteur des photographies peut par exemple leur attribuer les mots-clés « portrait » ou « noir et blanc », il se peut que les utilisateurs y ajoutent les tags « lumière » ou « regard » en fonction de ce qu'ils trouvent intéressant dans ces photos, contribuant ainsi à la communauté d'intérêt du site. Des sites comme del.icio.us.com ou digg.com sont entièrement dédiés au partage de folksonomies, ou *social bookmarking*.

tirer des bénéfices des NTIC, sont également les plus difficiles à évaluer, puisque la pertinence d'un usage stratégique des NTIC varie selon chaque situation. Dans le milieu pédagogique, on parle de *transfert* quand des connaissances et des savoir-faire appris dans un certain contexte sont utilisés dans un autre contexte. Par exemple, il peut y avoir transfert de certaines compétences numériques techniques acquises lors de pratiques de loisir vers un usage professionnel. En qualifiant de compétences *stratégiques* « la capacité à utiliser l'ordinateur et le réseau pour atteindre des objectifs précis et dans l'objectif général d'améliorer sa position dans la société (van Dijk, 2005, p. 88) ou « pour atteindre un objectif personnel ou professionnel » (van Deursen & Van Dijk, 2008), on rompt avec l'idée selon laquelle les bénéfices liés aux NTIC seraient la conséquence automatique de pratiques numériques fréquentes et variées. Au contraire, l'expression met l'accent sur le fait que ces bénéfices surviennent quand les NTIC sont volontairement mises au service d'un objectif, comme l'amélioration de la position sociale. La littérature souligne que ces compétences stratégiques peuvent servir l'augmentation du capital économique, scolaire, physique, et social, ainsi que la participation politique, ces divers capitaux étant reliés entre eux.

Les bénéfices économiques directs concernent l'amélioration du pouvoir d'achat par les comparaisons de prix et produits et par les achats en ligne, notamment sur des sites d'enchères comme eBay en Amérique du Nord et en Europe, ou Mercado Livre au Brésil, ou divers sites de ventes « privées ». Ces mêmes sites et d'autres formes de divulgation en ligne peuvent constituer une source de revenus complémentaires pour ceux qui y vendent certains produits ou services. En outre, la littérature américaine mentionne souvent les revenus issus des activités boursières en ligne principalement par la population masculine (Dewan & Riggins, 2005 ; Zillien & Hargittai, 2009), pratique nettement moins répandue ailleurs. Ensuite, certaines recherches d'information, la pratique de langues étrangères en ligne, et la fréquentation de sites éducatifs participent à l'augmentation du capital éducatif tout au long de la vie (Rosenberg, 2001). Par ailleurs, de nombreux travaux ont montré l'importance de l'apparence physique pour le statut social et en particulier pour l'emploi, ainsi que les investissements des individus dans leur apparence dans cette optique (Hidri, 2004). Les recherches d'information sur le corps et la santé au sens large sont extrêmement fréquentes sur Internet, principalement chez les femmes et les individus ayant fréquenté l'enseignement supérieur (Hargittai, 2010 ; Rice, 2006). Enfin, le web est largement utilisé pour entretenir et développer le capital social à travers les réseaux sociaux, ces derniers étant une ressource significative pour trouver un conjoint, un emploi ou un logement (voir chapitre 9).

Certains chercheurs ont dénommé « fossé d'usages » (*usage gap*) la différence entre les pratiques récréatives ou à faible valorisation de capital et, d'autre part, les pratiques informatives ou à forte valorisation de capital (*capital enhancing*). Ce deuxième type de pratiques est associé à un haut niveau éducatif et un haut niveau de compétences informatiques (Hargittai 2010), tandis que l'âge y est nettement moins déterminant que pour les compétences techniques et informationnelles (van Deursen & Van Dijk, 2008). Dans un article dédié aux pratiques numériques selon le statut social des internautes, Hargittai et Zillien précisent :

Our findings suggest that Internet users' position on the social ladder has a significant influence on the uses toward which they put the medium, even after controlling for the quality of their technical equipment, their digital experience, and topic-specific interests related to the various activities. In particular, high-status individuals carry out information-oriented activities and transactions online to a significantly greater extent than their lower-status counterparts : high-status Internet users' odds of benefiting from political and economic news online, travel information, stock prices, product information and price comparison, email, and search engines are significantly higher than those of lower-status ones. Only chat rooms and—to a slight degree—computer news online are Internet services that lower-status people tend to use to a greater extent than high-status ones⁹. (Zillien & Hargittai, 2009)

De même, dans une des rares études empiriques sur les compétences numériques, van Deursen et van Dijk (*ibid.*) soulignent que dans l'échantillon représentatif de la population néerlandaise étudié, 80 % des participants ont réalisé avec succès les tâches techniques demandées, 62 % ont réussi à remplir les objectifs informationnels – avec une grande variation de temps selon l'âge et le niveau éducatif – et seulement 25 % ont atteint les objectifs stratégiques qui leur étaient demandés, ce dernier groupe représentant le plus haut niveau éducatif de l'échantillon¹⁰. Les auteurs rappellent que les Pays Bas ont des taux

⁹ Nos résultats suggèrent que la position sociale des internautes a une influence significative sur les usages vers lesquels ils orientent le média, y compris en contrôlant la qualité de leur équipement, leur expérience numérique, et les intérêts spécifiques liés à certaines activités. En particulier, les individus à haut statut effectuent des activités orientées vers l'information et les transactions en ligne de manière significativement plus fréquente que ceux de bas statut. Il n'y a que les *chat* et – dans une moindre mesure – les actualités informatiques qui soient des services Internet utilisés davantage par les internautes de bas statut social que de haut statut.

¹⁰ Toutefois, les conditions de mesure de ces compétences ne permettent que de savoir quels enquêtés atteignent les objectifs stratégiques en un temps limité, ce qui ne signifie pas que les autres enquêtés ne pourraient pas obtenir les mêmes bénéfices en un temps plus long. Par exemple, une des tâches « stratégiques » à accomplir dans cette étude consiste à savoir quelles sont les indemnités auxquelles un travailleur a droit si son employeur lui a versé moins que le salaire prévu. Seuls les enquêtés ayant

d'équipement numérique à domicile et un niveau éducatif de la population parmi les plus hauts du monde, et que ces chiffres seraient donc fort probablement plus faibles dans d'autres pays.

Les diverses études sur les littéracies et compétences numériques montrent donc que ces compétences se renforcent les unes les autres. Un fort capital éducatif, généralement lié à un bon capital économique, favorise de fortes compétences numériques techniques et informationnelles, elles-mêmes favorables à des usages stratégiques qui renforcent le capital éducatif et économique. Cela rappelle le fameux « effet Mathieu » (Merton, 1968) selon lequel les individus les plus dotés en capital sont les plus à même d'augmenter leur capital¹¹. Le déplacement de ces inégalités suit un cycle en lien avec la dynamique d'innovation technologique, comme le montre la figure 10 ci-dessous. Il est intéressant de noter que van Dijk place la motivation en première place parmi les conditions d'accès aux NTIC, comme le font les travaux sur les inhibitions technologiques (Boutet & Trémembert, 2009).

Figure 10 - Les étapes successives d'accès aux technologies numériques

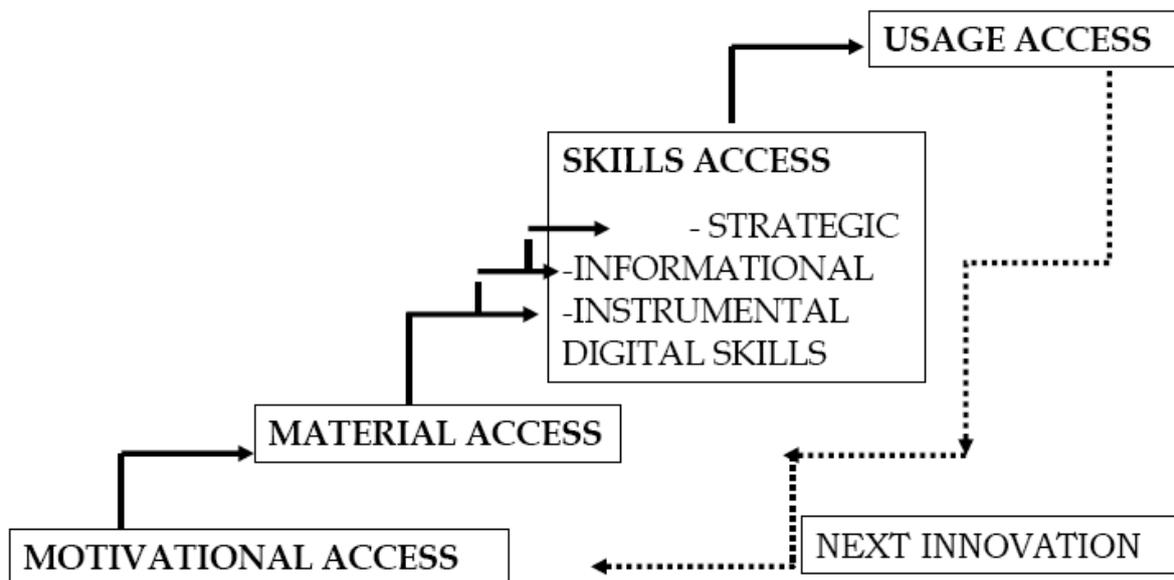


Figure X.1
A cumulative and recursive model of successive kinds of access to digital technologies
Source: van Dijk, 2005. p.22

trouvé la bonne réponse en moins de 12 minutes ont été considérés comme disposant des compétences stratégiques sur ce point. Or un des moyens d'obtenir cette information est de poser la question sur des forums, ce qui nécessite un certain temps de réponse.

¹¹ L'expression est fondée sur une citation de l'évangile selon Saint Mathieu : « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait ». Merton a appliqué ce concept au capital économique, mais aussi à la reconnaissance scientifique.

Les étapes d'accès aux technologies numériques décrites ci-dessus correspondent à l'évolution des dimensions des inégalités numériques telles qu'elle a été observée dans les pays les plus équipés et utilisateurs, comme en Amérique du Nord. Chaque étape est franchie plus rapidement par les groupes à fort capital éducatif et économique, mais est suivie d'une généralisation de l'accès. Par conséquent, ce qui maintient l'existence d'inégalités numériques est le processus d'innovation technologique en soi.

Conclusion

Les travaux sur les inégalités numériques montrent que celles-ci se déplacent avec la diffusion des technologies. Quand Internet apparaît dans un pays, se manifestent d'abord des inégalités d'accès et d'équipement. Quand cette technologie se généralise, on distingue parmi les utilisateurs des inégalités de compétences techniques dans un premier temps, puis informationnelles. Les compétences informationnelles étant fortement liées à la littéracie, les inégalités de cet ordre apparaissent moins dans les pays dont la population présente un très bon niveau général de littéracie. Dans tous ces domaines (équipement, compétences techniques et compétences informationnelles) la démocratisation des pratiques numériques est stimulée par un double mouvement. Tout d'abord la baisse du coût des appareils, programmes et abonnements démocratise l'accès, et les progrès de l'intelligence artificielle associés aux évolutions du design des sites qui accordent une importance croissante à l'image diminuent le niveau de compétences techniques et informationnelles nécessaire à la navigation. En outre, la banalisation des pratiques numériques contribue en retour à augmenter le sentiment de nécessité et à diminuer les inhibitions de ceux qui ne sont pas encore utilisateurs, comme dans tout phénomène de diffusion technologique.

Mais à ces dynamiques de démocratisation s'opposent également des dynamiques inégalitaires. D'une part, la généralisation des NTIC rend le non-usage de ces dernières de plus en plus difficile et lourd de conséquences. Ceci représente une question de justice sociale selon l'approche des capacités, puisque le monopole technologique prive une partie des individus (ceux qui ne souhaitent pas vivre connectés numériquement) de la capacité de le faire. De plus, alors qu'une technologie dont l'usage s'inscrit dans la durée, comme le téléphone, la radio ou la télévision, connaît une courte phase inégalitaire au début de sa diffusion, suivie d'une phase plus longue d'usage relativement démocratique, l'innovation constante dans le domaine numérique implique une succession rapide de phases de diffusion technologique, et donc d'inégalités numériques. Néanmoins, l'arrivée à l'âge adulte d'une

génération qui a toujours connu les NTIC et au sein de laquelle l'adoption des innovations est moins différenciée socialement que dans les générations plus âgées pourrait modifier cette dynamique.

3 - La génération Internet : première génération globale ?

Ce chapitre introduit les premières données sur les pratiques numériques des groupes étudiés en les insérant dans une réflexion sur la génération Internet. Cette génération existe-t-elle à travers les pays et les milieux sociaux ou ce discours repose-t-il sur une généralisation à partir des pratiques d'une minorité ? En quoi l'arrivée de cette génération à l'âge adulte serait-elle porteuse de changement social ? S'il existe une telle génération, les NTIC sont-elles réellement ce qu'elle partage de plus significatif ?

L'imaginaire de changement social lié aux NTIC se cristallise autour de la génération Internet pour deux raisons principales. La première est que la génération qui a grandi avec les NTIC est nettement plus utilisatrice de ces technologies que les générations précédentes. Par conséquent, si l'on considère que l'usage des NTIC est porteur de changement social, il est logique de penser que ces effets se font ressentir plus nettement avec l'entrée dans la population active du groupe le plus utilisateur. La deuxième raison est que les études sur les inégalités numériques mettent en avant un effet bien plus faible de l'origine sociale au sein de cette génération que dans les générations précédentes, ce qui laisse envisager une possible redéfinition des inégalités sociales au sein de ce groupe à l'âge adulte. Dans les deux cas, le problème se pose de savoir si les spécificités observées dans les pratiques numériques des jeunes sont réellement propres à leur génération, auquel cas ces spécificités se maintiendraient dans les décennies qui viennent, ou bien si elles correspondent aux nouveaux loisirs et sociabilités adolescents, auquel cas leurs pratiques se rapprocheraient de celles des générations précédentes à partir de l'entrée dans la vie active. Alors que les travaux de sciences sociales sur les pratiques numériques des adolescents interprètent le sujet à partir des variables classiques telles que l'origine sociale, le niveau éducatif des parents, l'âge ou le genre, c'est de la littérature managériale qu'a surgi l'interprétation générationnelle, à travers des concepts tels que la génération Internet, la Net Gen, les Millennials ou la génération Y, qui commencent à peine à être adoptés par les sociologues (Dagnaud, 2011). Cette littérature affirme que les membres de la génération Internet (nés entre 1982 et 1999) qui sont déjà entrés à l'université et/ou sur le marché du travail continuent à présenter des caractéristiques générationnelles qui les distinguent nettement de leurs aînés. Afin de dresser un portrait de la

génération Internet qui servira de toile de fond aux pratiques observées dans les groupes populaires étudiés, ce chapitre montre dans un premier temps que cette génération est caractérisée par un multi-équipement et une connectivité qui touche tous les milieux sociaux et se confirme dans les groupes étudiés. Dans un deuxième temps sont abordées les spécificités culturelles attribuées à cette génération qui vont au-delà des pratiques numériques mais qui sont censées en découler, telles que le rapport aux connaissances et les valeurs. Dans un troisième temps, la dimension globale de cette génération est interrogée, et la mise au premier plan du rôle d'Internet dans la globalisation de l'adolescence est relativisée par la prise en compte d'un autre facteur important : la globalisation de l'enseignement secondaire.

3.1. Une génération hyper équipée et connectée

Si l'on parle de génération Internet ou *digital natives*, ce n'est pas uniquement parce que les jeunes gens nés à partir des années 1980 (pour les USA) et 1990 ont grandi avec Internet et les technologies numériques, c'est surtout parce que cette cohorte, à l'adolescence, présente des taux d'équipement et d'usage des NTIC qui les différencient fortement des autres classes d'âge. Les données des groupes étudiés confirment que les adolescents de ces milieux sociaux présentent un multiéquipement comparable ou supérieur à la moyenne des adolescents de leur pays (a). Les études sur les inégalités numériques de second de gré au sein de la génération Internet révèlent pourtant des variations importantes dans les niveaux d'inclusion numériques que les variables démographiques habituelles peinent à expliquer (b).

a) Un multi-équipement qui touche tous les milieux sociaux

Les diverses études sur les inégalités numériques citées dans le chapitre précédent révèlent que les 15-25 ans sont à la fois plus équipés et plus compétents du point de vue technique et informationnel, et surtout plus confiants pour explorer et s'appropriier les innovations technologiques. Ce constat a été fait tout d'abord dans les pays présentant un fort taux de pénétration d'Internet, et il accompagne la diffusion d'Internet dans les autres pays. Ainsi, alors qu'en 2000, 45 % des adolescents de 15 ans des 34 pays membres et partenaires de l'OCDE avaient accès à Internet à la maison, ils sont 90 % en 2009 (Pisa 2009). Dans les pays où le taux de pénétration d'Internet n'est pas aussi élevé, on observe que les usages du téléphone portable à travers les SMS tendent à mimer les pratiques de messagerie instantanée observées dans les autres pays. Le téléphone portable se diffuse en effet plus rapidement qu'Internet, avec des taux d'équipement des adolescents de 15 ans qui atteignaient déjà 72 %

en Corée, 81 % en Chine, 65 % en Inde, 86 % au Mexique en 2008, avec des variations relativement faibles en fonction du niveau éducatif et économique des parents, qui peuvent influencer aussi bien négativement que positivement l'équipement de leurs enfants (NTT DOCOMO, 2009).

Alors que les adolescents de l'enquête vivent dans des quartiers relativement défavorisés dans leur pays respectif, leurs taux d'équipement et d'usage des NTIC sont supérieurs aux moyennes nationales (voir figure 11, ci-dessous). Dans le groupe francilien, ces taux sont en réalité bien plus proches de ceux des adolescents en général que de ceux d'autres cohortes du même niveau socio-économique. La sociologie des pratiques culturelles a longtemps identifié des cultures adolescentes fortement stratifiées socialement (Bernard, 1961). En particulier, l'héritage bourdieusien a mis en avant la classe sociale comme déterminant culturel à travers dans *La Distinction* ou *Les Héritiers*, et les années 1990 ont vu des sous-cultures adolescentes fortement associées aux milieux populaires, comme le hip-hop dans les métropoles françaises et américaines ainsi qu'à São Paulo, et le funk à Rio de Janeiro (Herschmann, 1997). Mais alors que le hip-hop voit son public se diversifier comme le rock avant lui, les analystes de tendances affirment que le ciment de la culture adolescente se trouve désormais dans leur sociabilité numérique : « *social media is for millennials what rock'n'roll was for baby boomers*¹ » (EuroRSCG Worldwide, 2010).

Figure 11 - Taux d'équipement : téléphone portable et accès Internet à domicile

	Rio : groupe de l'enquête	Brésil : adolescents*	Brésil : total	Paris : groupe de l'enquête	France : adolescents	France : total
Téléphone portable	88 %	56 % (2)	56 % (1)	94 %	95 % (5)	82 % (4)
Connexion Internet à domicile	71 %	30 % (2)	20 % (1)	96 %	96 % (5)	65 % (3)

Sources : 1) TIC domicílios 2008. 2) PNAD 2008. 3) (Livingstone & Haddon, 2009). 4) (CREDOC, 2009). 5) (TNS/Sofres, 2009).
* Les données n'étaient pas disponibles telles quelles pour les 15-18 ans, les résultats de cette colonne sont une estimation à partir des résultats disponibles dans PNAD 2008.

Dans le cas brésilien, on observe que les taux d'équipement du groupe de l'enquête sont nettement supérieurs aux taux nationaux (tant pour la population totale que pour les adolescents). Cela vaut pour le téléphone portable (88 % contre 56 %) et surtout pour l'accès Internet à domicile (71 % contre 30 % et 20 %²). Ce contraste peut tenir à plusieurs raisons

¹ Les médias sociaux sont aux millenials ce que le rock n' roll fut aux baby-boomers.

² En raison de la forte fréquentation des cybercafés et du partage des abonnements, le taux de pénétration d'Internet dans la population brésilienne fondé sur la proportion d'utilisateurs réguliers est

principales. La première concerne les inégalités régionales au Brésil : le groupe enquêté se situe à la fois dans la région Sudeste et en zone métropolitaine, qui présentent des taux d'équipement nettement plus élevés que le Nord, Nordeste et les zones rurales, qui entrent dans les statistiques nationales. De plus, notons que Rio de Janeiro est l'une des deux seules villes globales du Brésil avec São Paulo, une classification qui tient compte de la connectivité à Internet de la population. Enfin, il est pratique courante dans les *comunidades* brésiliennes de « sous-louer » ou partager un abonnement internet entre plusieurs foyers. Cette pratique étant informelle, elle est sous-représentée dans les statistiques officielles.

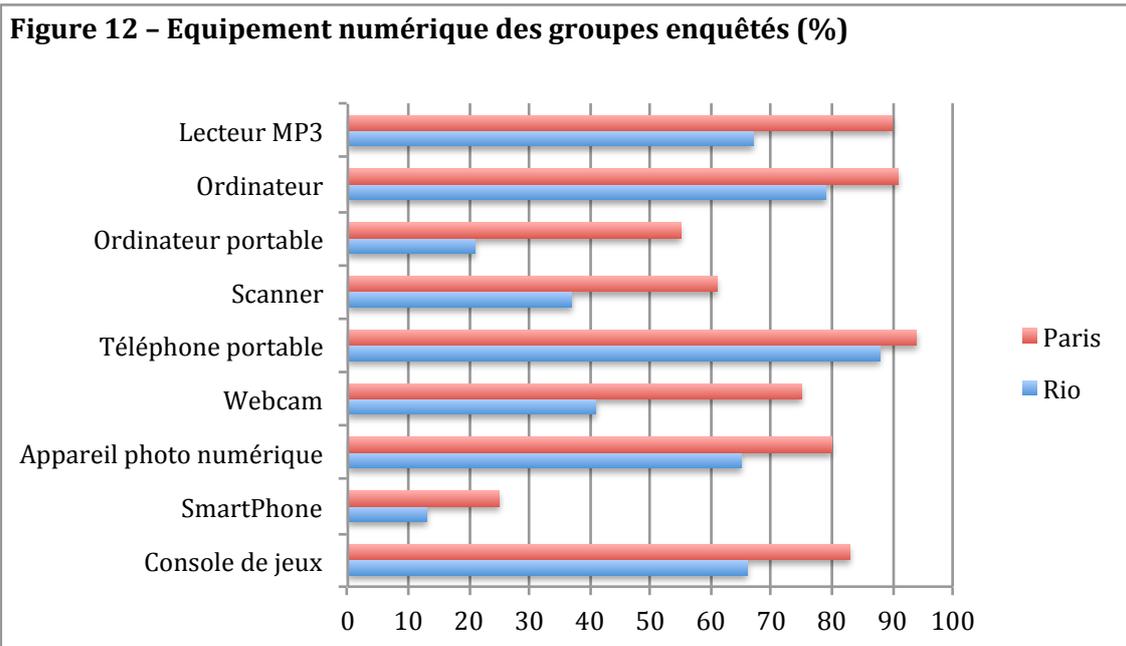
Outre le téléphone portable et Internet – qui suppose en soi d'avoir un ordinateur³ – les adolescents se distinguent par leurs équipements numériques multiples. Comme d'autres études l'ont montré, cela vaut en France indépendamment de leur milieu social (TNS/Sofres, 2009). Bien que les inégalités sociales extrêmes au Brésil se traduisent davantage dans les taux d'équipement numérique, les adolescents brésiliens témoignent tout de même de taux d'équipement numérique élevés (voir figure 12 ci-dessous). Une nette majorité d'entre eux – ou leur foyer⁴ – possèdent un téléphone portable (88 %), un ordinateur avec connexion à Internet (71 %), un lecteur MP3 (67 %) un appareil photo numérique (65 %) ou une console de jeux vidéo (66 %). Bien qu'ils ne soient pas aussi élevés que les taux d'équipement du groupe francilien, ces chiffres sont tout de même surprenants si l'on prend en compte le fait que les équipements électroniques sont nettement plus chers au Brésil qu'en France en raison des lourdes taxes d'importation, et le fait que le pouvoir d'achat des ménages des favelas cariocas est en moyenne plus faible que celui des communes populaires de la périphérie parisienne. Ainsi, les différences les plus importantes entre les deux groupes concernent les équipements les plus récents, comme l'ordinateur portable ou le *smart phone*⁵, dont l'adoption est plus tardive dans les groupes économiquement défavorisés, comme cela a été évoqué dans le chapitre précédent. En outre, le fort équipement en webcam dans le groupe francilien peut être lié à la fois à l'usage de l'ordinateur portable, où elle est souvent intégrée, et à la fréquence des communications par Skype avec la famille à l'étranger (voir chapitre 6).

plus de deux fois supérieur à la proportion de la population ayant un accès à domicile, avec 50% de pénétration en 2009 (www.inetworldstats.com).

³ L'accès Internet par le téléphone portable était une pratique marginale dans les groupes étudiés à l'époque de la recherche.

⁴ La consigne précisait de mentionner l'équipement du foyer si celui-ci était collectif (ordinateur de la famille), et pas si c'était celui d'un autre membre de la famille en particulier (SmartPhone de papa).

⁵ Appellation qui regroupe les téléphones avec connexion à Internet et fonctions d'assistant numérique personnel tels que le BlackBerry ou l'iPhone.



Mis à part un certain décalage dans la diffusion des nouvelles technologies, on voit donc que les adolescents sont plus équipés en téléphone portable et accès à Internet que la moyenne de la population, qu'ils sont multi-équipés (plus de 50 % des jeunes enquêtés ont au moins 5 des appareils cités), et que le milieu social des groupes étudiés n'a pas d'impact négatif sur leur taux d'équipement pour Internet et le téléphone portable par rapport à la moyenne des adolescents de leur pays respectif. Si l'on se place dans la perspective des inégalités numériques de premier degré, les adolescents des groupes étudiés appartiennent donc à la population favorisée dans le domaine numérique. Cette première observation faite, il est nécessaire de se pencher sur la question des inégalités numériques de second degré au sein de cette génération.

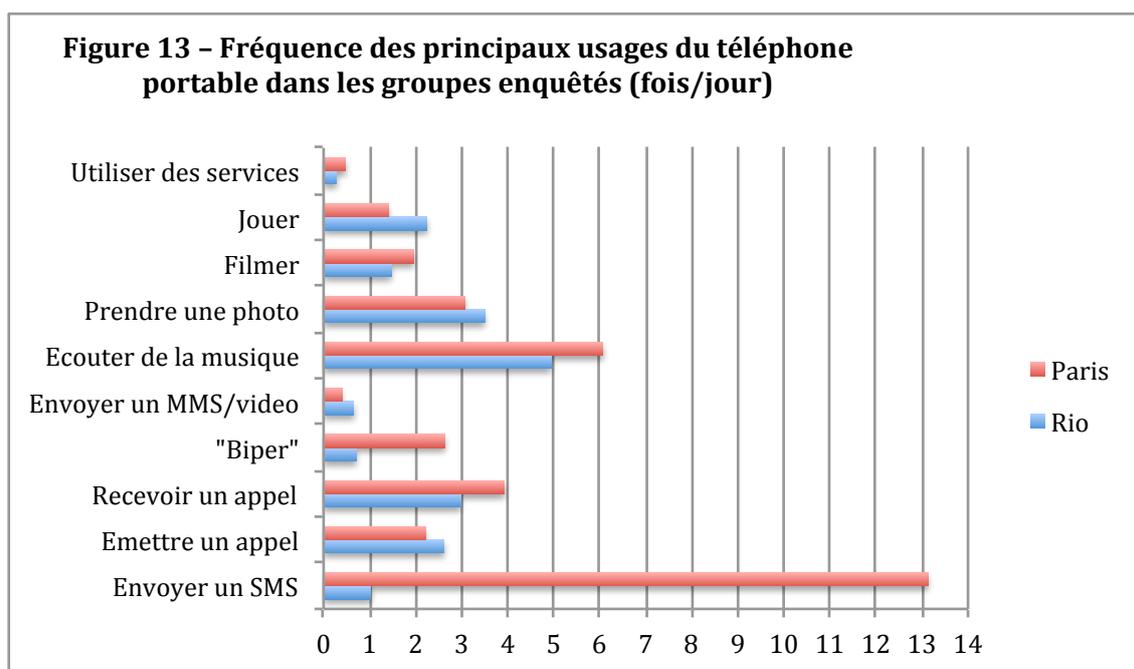
b) Comment expliquer les variations dans les compétences et les usages ?

À un niveau général d'observation, on constate une plus grande cohérence dans les usages numériques de la génération Internet au niveau mondial que parmi les autres générations. Comme l'explique Anderson à partir des données d'une étude de Survey Sampling International :

Global Internet media and social media consumption among adults has evolved differently based on regions. The US tends to lead the way, followed with varying levels of adoption across EMEA (Europe Middle East & Africa), APaC (Asia Pacific & China) and LatAm

(Latin America). But youth globally seem to be adopting social media and media consumption in a more uniformed manner⁶. (Anderson, 2010)

Dans les groupes étudiés, la fréquence et les types d'usages d'Internet et du téléphone portable sont en effet comparables. Plus des deux tiers des adolescents déclarent se connecter à Internet au moins une fois par jour. En ce qui concerne les usages du téléphone portable, la figure 13 ci-dessous montre qu'ils se rejoignent à la fois dans la fréquence des communications, avec en moyenne deux appels émis et trois ou quatre appels reçus quotidiennement, et en ce qui concerne les différentes modalités utilisées, comme les jeux, la musique, et les photos. L'exception notable de l'usage des SMS dans le groupe francilien témoigne d'une connectivité particulièrement forte du groupe de pairs, comme l'est également dans une moindre mesure fait de biper ses amis quand on n'a plus de crédits pour appeler (voir chapitre 7).



Néanmoins, dans d'autres études, plusieurs types de différences ont été notés au sein des pratiques numériques de la génération Internet. Tout d'abord des différences de genre, comme dans les pratiques culturelles des adolescents en général (Octobre, Détrez, Mercklé, & Berthomier, 2010). Selon une large étude menée dans les pays de l'Union Européenne, la

⁶ La consommation globale d'Internet et de médias sociaux parmi les adultes a évolué différemment selon les régions. Les USA ont tendance à ouvrir la marche, suivis avec des variations dans les niveaux d'adoption parmi les EMEA (Europe, Moyen-Orient & Afrique), l'APaC (Asie Pacifique & Chine) et la LatAm (Amérique Latine). Mais les jeunes paraissent adopter les médias sociaux et la consommation médiatique de manière plus uniforme. (Anderson, 2010)

période d'usage le plus intensif se situe entre 9 et 15 ans chez les filles, et entre 16 et 19 ans chez les garçons (Livingstone, 2007b). En outre, les pratiques numériques des jeunes filles, très focalisées sur l'apparence physique (Silva Pereira, 2007), la valorisation du sentimentalisme, l'expression des émotions et le culte des célébrités, se distinguent fortement des pratiques des garçons, marquées par un univers d'action à travers les jeux vidéos, les commentaires sportifs ou la publication de photos de leurs propres performances sportives (Pasquier, 2010).

Une autre différence notable concerne l'évolution des usages selon les classes d'âge et les grandes étapes de scolarisation. Ainsi dans l'Union Européenne et en Amérique du Nord, on observe que les collégiens se connectent en moyenne une heure par jour et utilisent principalement les messages instantanés et les jeux, alors que les lycéens ont tendance à se connecter trois heures et plus par jour et se tournent davantage vers les réseaux sociaux et la musique, tandis que les étudiants sont ceux qui communiquent le plus par e-mail et dans les réseaux sociaux et ceux qui recherchent le plus d'informations en ligne (Livingstone & Haddon, 2009 ; Zimic, 2009). Cependant ces différences de pratiques numériques ne font que refléter les différents centres d'intérêts des adolescents et jeunes adultes, et ne constituent pas à proprement parler des inégalités numériques.

Afin d'étudier les différents niveaux d'inclusion numérique de la génération Internet sans remplacer la dichotomie utilisateur/non-utilisateur de la population adulte par une dichotomie entre usagers fréquents et usagers occasionnels parmi les Millennials, Sonia Livingstone (2007a) a élaboré une typologie des pratiques numériques à partir d'une étude auprès d'un large échantillon représentatif des 9-19 ans en Grande-Bretagne. Son travail met en valeur la relation entre la fréquence d'usage (non-usage, faible usage, usage hebdomadaire, usage quotidien) et la variété de ces usages (information, loisir, communication, création, sous différentes formes) exprimée sous la forme du nombre d'« opportunités en ligne » saisies par les usagers. L'auteure problématise donc clairement la question des inégalités numériques et non simplement des différences d'usages. Le grand intérêt de cette typologie en quatre étapes réside dans le fait qu'elle montre une gradation dans la variété et les bénéfices potentiels des pratiques numériques. Ainsi, si un individu utilise Internet occasionnellement pour un seul type d'activités, il y a de très fortes chances qu'il s'agisse de recherche d'informations (étape 1) et de très faibles chances qu'il s'agisse de création de contenu (étape 4). Réciproquement, si un individu pratique la messagerie instantanée et téléchargement de la musique (étape 3), il y a de très fortes chances qu'il recherche également des informations (étape 1) et ait déjà eu

recours à des jeux en ligne et à l'usage de l'e-mail (étape 2). L'auteure définit ainsi quatre niveaux d'inclusion numérique : les internautes basiques, modérés, multi-usagers, et complets.

Step 1 centres on information-seeking. This is the first step for everyone, and characterises internet use among those who only take up 1-3 online opportunities in total. They may be termed basic users (16 % of the population).

Step 2 adds in games and e-mail. Thus, those who take up 4-5 opportunities are likely to use the internet for information, entertainment and communication. These may be termed moderate users (29 %).

Step 3 adds in instant messaging and downloading music. Those who take up 6-7 opportunities continue to seek information but they expand their peer-to-peer engagement. They may be termed broad users (27 %).

Step 4 adds in a wide range of interactive and creative uses, while continuing the foregoing uses, making for a diversity of uses among those who take up at least eight opportunities online. We call these all-rounders (27 %)⁷. (Livingstone, 2007a)

Parmi les sept variables testées dans cette étude pour expliquer ces différences de niveau d'inclusion numérique, les quatre plus pertinentes se sont révélées être dans l'ordre décroissant l'âge, le sexe, le niveau socio-économique et le niveau de compétences. L'âge et le sexe sont imbriqués : alors que les enfants et pré-adolescents montrent initialement un accroissement similaire de leur niveau d'inclusion numérique avec l'âge, tant dans leurs usages que dans leurs compétences et dans l'auto-évaluation de celles-ci, la majorité des filles atteignent l'étape 3 plus tôt que les garçons, puis y stagnent à partir de 16 ans, tandis qu'un plus grand nombre de garçons continue à progresser vers l'étape 4. En outre, à partir de 16 ans les filles commencent à indiquer un niveau d'auto-évaluation de leurs compétences

⁷ Niveau 1, centré sur la recherche d'informations. Il s'agit de la première étape pour tout le monde, et elle caractérise l'usage des internautes qui ne saisissent que une à trois opportunités en ligne au total. On peut les appeler des internautes basiques (16%).

Niveau 2, comprend également les jeux et les emails. Ainsi, ceux qui saisissent 4-5 opportunités utilisent le plus probablement Internet pour s'informer, se divertir et communiquer. On peut les appeler des internautes modérés (29%).

Niveau 3, comprend également la messagerie instantanée et le téléchargement de musique. Ceux qui saisissent 6-7 opportunités recherchent toujours des informations, mais ils étendent leur engagement pair-à-pair. On peut les appeler des internautes multi-usagers (27%).

Niveau 4, comprend également une vaste gamme d'usages interactifs et créatifs, tout en maintenant les usages antérieurs, ce qui confère une variété d'usages parmi ceux qui saisissent au moins 8 opportunités en ligne. Ils peuvent être appelés des internautes complets (27%). (Livingstone, 2007a)

numériques (*self efficacy*) plus bas que les garçons à compétences égales, comme observé dans la population adulte. Un faible niveau socio-économique du foyer est lié à une faible inclusion numérique, mais cette relation s'avère médiée par la question de l'équipement du domicile : « *children from lower SES homes who have home internet access use it just as much as those from higher SES homes : it seems that providing home internet access in low SES households helps to close the gap in use, potentially reducing disadvantage. The same cannot be said for age and gender differences.*⁸ » (*ibid.*). L'existence d'une connexion Internet à domicile, mais aussi sa qualité – haut débit, ordinateur personnel ou d'accès facile – influent positivement sur le nombre d'opportunités en ligne saisies par les jeunes internautes. À la différence des études sur les inégalités numériques dans la population adulte, Livingstone ne repère pas d'influence du niveau socio-économique des adolescents sur leurs compétences numériques si la variable équipement à domicile est contrôlée.

Ce résultat est corroboré par une enquête empirique de Hargittai (2010) portant sur plus d'un millier d'étudiants de 18 à 19 ans inscrits en première année dans un *college* public américain. Elle y a étudié l'influence du niveau d'éducation des parents, de la « race »/ethnicité et du sexe des étudiants sur la fréquence, les compétences et la diversité de leurs usages numériques. En ce qui concerne l'équipement, les résultats montrent sans surprise une influence du niveau éducatif des parents (indicateur de leur statut socio-économique) sur le taux d'équipement personnel en ordinateur portable. Quant à la fréquence d'usage, seul le groupe des Afro-américains se distingue par une fréquence et une durée en ligne plus élevées. Pour ce qui est des usages – mesurés à partir des déclarations des enquêtés – le fait d'être un homme, d'origine asiatique, et d'avoir 19 plutôt que 18 ans s'est avéré positivement corrélé à une plus forte diversité d'usages d'Internet, tandis que la faible diversité des usages est associée aux femmes, aux étudiants hispaniques, et à ceux dont aucun des deux parents n'a dépassé l'enseignement secondaire. En accord avec les résultats de Livingstone (2007a) au Royaume-Uni, en contrôlant les variables d'équipement, seuls l'âge et le sexe demeurent significatifs, tandis que les variables telles que la « race » et le niveau éducatif des parents perdent leur pertinence.

⁸ « Les enfants des foyers de statuts socioéconomiques défavorisés qui ont accès à Internet au domicile l'utilise exactement autant que ceux des foyers de statuts socioéconomiques favorisés: il semble que le fait de fournir un accès Internet à domicile aux foyers défavorisés aide à combler les différences d'usages, et potentiellement à réduire les désavantages. On ne peut pas en dire autant des différences d'âge et de genre. »

Il existe plusieurs interprétations pour expliquer la faible influence du niveau socio-économique du foyer sur l'inclusion numérique des adolescents, alors que cette même variable influe fortement celle des adultes. L'une d'entre elles est générationnelle : alors que les adolescents d'aujourd'hui ont été familiarisés dès leur enfance avec les NTIC, les adultes d'aujourd'hui ont dû acquérir des compétences numériques plus tard dans leur vie et de ce fait, les groupes disposant d'un fort capital éducatif ainsi que certaines catégories professionnelles se sont trouvées avantagées dans cet apprentissage, tandis que d'autres groupes à faible capital économique et culturel ont dû faire face à davantage d'inhibitions technologiques (Boutet & Trémembert, 2009). S'il s'agit bien d'une question générationnelle, alors la relative homogénéité des compétences numériques observée chez les adolescents devrait les accompagner dans l'âge adulte, à moins qu'une nouvelle technologie sensiblement différente de l'Internet d'aujourd'hui ne vienne le remplacer.

Une autre interprétation possible est que la réelle variable explicative des inégalités de compétences n'est pas le niveau socio-économique des usagers, mais leur niveau éducatif ; deux variables très souvent associées positivement chez les adultes, et donc difficiles à distinguer dans cette population. Or quand on étudie les compétences numériques de lycéens, tous les enquêtés ont plus ou moins le même niveau éducatif, et la légère augmentation des compétences moyennes observée d'une année sur l'autre et interprétée par Livingstone comme due à l'« âge », peut également être interprétée comme découlant d'une augmentation du niveau éducatif des enquêtés. Selon cette interprétation, les lycéens de 18 ans ont de meilleures compétences numériques que les adolescents du même âge ayant terminé leur scolarité à 15 ans, et ceux qui mèneront des études supérieures développeront davantage ces compétences que ceux qui n'en mèneront pas. De ce fait, les inégalités d'inclusion numérique seront plus fortes au sein de la Net génération à l'âge adulte qu'elles ne le sont aujourd'hui chez cette cohorte à l'adolescence.

Une troisième interprétation est proposée par Sheila Zimic (2010), qui a dédié sa thèse de doctorat aux inégalités numériques au sein de la Net génération suédoise. À partir d'une analyse des données statistiques d'une enquête nationale sur les pratiques numériques, Zimic conclut, comme Livingstone et Hargittai, que « *le statut socioéconomique ne s'est pas avéré significatif dans cette analyse* » (p. 39). L'auteure a néanmoins observé d'importantes inégalités d'inclusion numérique, et suggère que la variable la plus pertinente à leur propos est le « *sentiment de participation dans la société de l'information* ». Si l'étude reste imprécise quant au sens d'un possible rapport de causalité entre sentiment de participation

dans la société et compétences numériques, elle a le mérite de pointer vers une corrélation souvent délaissée par les études sur les inégalités numériques. Alors que la communication par e-mail et messagerie instantanée ainsi que le fait d'écouter de la musique en ligne sont des pratiques largement répandues dans la Net génération et qui n'influent pas sur le sentiment de participation dans la société de l'information, les jeunes gens présentant le plus haut niveau d'inclusion numérique sont ceux qui ont des activités et intérêts « civiques et politiques », compris comme :

... activities such as searching for society, politics and governmental information ; uploading videos and photography, and finally, file-sharing. Including these internet activities in a regression analyses under control of age and gender, it was shown that two internet activities – writing blogs and searching for information about society – were significant in relation to a feeling of participation in the information society⁹. (ibid. p. 37)

Notons que le pair-à-pair et les pratiques créatives comme les blogs correspondent aux niveaux 3 et 4 de l'inclusion numérique dans la typologie de Livingstone, qui ne tient malheureusement pas compte de la nature des informations recherchées en ligne – alors qu'une distinction entre les paroles de chansons et l'actualité politique serait pertinente. Ce que montre cette corrélation entre le niveau d'inclusion numérique et les pratiques civiques et politiques des jeunes internautes suédois est que la participation active à la société de l'information à travers les recherches de certains types d'informations et l'expression de son propre point de vue sur la toile dépendent de motivations que le statut socio-économique n'explique pas. Les résultats de ces trois études montrant l'absence de corrélation entre le statut socio-économique des moins de 30 ans et leur niveau d'inclusion numérique une fois la variable équipement contrôlée sont particulièrement intéressants pour une recherche sur les potentiels d'ouverture sociale liés aux NTIC. Toutefois une réserve mérite d'être émise : dans les trois pays concernés, dont deux sont de langue anglaise, le niveau d'alphabétisation et de littéracie de la Net Gen est très haut. Le poids du statut socio-économique des internautes peut donc être plus fort dans des pays où une plus grande partie de cette génération a un rapport moins fluide à l'écrit.

⁹ ... des activités telles que les recherches d'information sur la société, la politique ou le gouvernement; publier en ligne des vidéos et des photos, et enfin partager des fichiers. En incluant ces activités en ligne dans une régression statistique en contrôlant l'âge et le genre, les résultats ont montré que deux types d'activités en ligne - l'écriture de blog et la recherche d'informations sur la société étaient significatifs dans la relation à un sentiment de participation à la société de l'information.

3.2. Une génération qui pense différemment ?

Dès le début des années 2000, une part importante des adolescents Nord-américains avait vécu plus longtemps avec Internet que sans. Ce constat a donné lieu à une série de publications sur les compétences présentées comme sans précédent de cette « génération Internet » (a). Certains auteurs sont allés plus loin en affirmant que cette génération était porteuse de valeurs et de modes d'action propres à bouleverser le monde (b).

a) Les compétences spécifiques des « digital natives »

Influencés par les travaux des neuro-sciences sur la plasticité du cerveau, qui montrent que les connexions neuronales se reconfigurent en fonction des stimuli qu'elles reçoivent, de nombreux chercheurs ont déduit que les pratiques numériques continues des jeunes générations devaient nécessairement influencer leur fonctionnement mental (Enlart & Charbonnier, 2010). Dans la lignée des discours sur la génération X et génération Y, d'innombrables ouvrages et articles se sont attachés à décrire les caractéristiques de la génération Internet, définie selon les auteurs comme l'ensemble des jeunes gens nés après 1990, ou au plus tôt 1982 pour les USA. Je me concentre ici sur les travaux qui ont eu la plus grande audience, et qui placent au cœur de leurs analyses la question des pratiques numériques.

Bien qu'ils aient été critiqués par le milieu académique pour leur manque de rigueur méthodologique (Bullen, 2010), les principaux discours sur la génération Internet méritent d'être présentés pour leur impact sur le grand public. Les deux thèses les plus connues sont sans doute celles des technophiles Don Tapscott et Marc Prensky. Le premier, consultant canadien, a dressé le portrait de la « NetGen » dans son livre à succès *Growing up Digital : The Rise of the Net Generation* (Tapscott, 1997), suivi de plusieurs autres ouvrages développant l'impact de cette génération sur les entreprises et la société (Tapscott, 2008 ; Tapscott & Williams, 2006). L'objectif de ses travaux est d'encourager les entreprises à tirer parti des caractéristiques de ces nouveaux clients et employés, telles que l'intelligence collaborative, la créativité, la liberté et l'autonomie, la rapidité, ou l'esprit critique. L'argumentation en faveur du talent de cette génération repose sur l'opposition entre une génération « télé » habituée être réceptrice sans pouvoir modifier le contenu de l'information, et une génération Internet stimulée par les possibilités d'expression et de collaboration de ce média.

Le second auteur à succès sur le sujet, Marc Prensky, est un essayiste américain spécialisé dans l'éducation. Il a inventé l'expression « digital native » (natif du numérique) dans son fameux article « Digital Natives, Digital Immigrants » (Prensky, 2001) Il y construit une dichotomie entre les jeunes gens ayant grandi avec Internet et qui en ont un usage naturel et courant – à l'image d'une langue maternelle – et ceux qui ont appris à l'utiliser plus tardivement dans leur vie et gardent dans leurs pratiques la marque d'une logique antérieure – à l'image de l'accent des immigrants. Prensky affirme que les natifs du numérique pensent et apprennent de manière radicalement différente des élèves pour lesquels le système éducatif a été élaboré, et promeut en conséquence une pédagogie ludique orientée vers la résolution de problèmes – de la maternelle à l'université – qui n'est pas sans rappeler le constructionnisme de Papert (voir 1.1). Ses orientations pédagogiques dans cet article peuvent être résumées ainsi :

- l'information doit être courte et obtenue rapidement (les élèves décrocheraient quand le rythme du cours est trop lent pour les stimuler)
- plusieurs développements doivent être effectués en parallèle, et non séparément (*parallel processing* et *multitasking*)
- les élèves doivent pouvoir choisir l'ordre dans lequel ils abordent les différents éléments du programme, et non suivre une logique linéaire (*random access*)
- les élèves ont besoin de résultats rapides et de gratifications fréquentes
- tout peut être enseigné sous la forme de jeu dont l'élève est acteur
- les élèves sont stimulés par le travail en réseau (interaction possible avec d'autres sur certains aspects choisis)

Prensky opère donc un glissement du constat que les jeunes des années 2000 sont habitués à l'information et à l'interaction numériques à la conclusion que l'école doit rapprocher ses enseignements de ce format. Sans nier la nécessité de l'évolution pédagogique en accord avec les évolutions sociétales, le même constat sur certains points peut aussi mener à une conclusion inverse : les jeunes étant confrontés à un flux constant d'informations et de communications qui laisse peu de place à la réflexion, l'école devrait donc leur donner l'occasion de prendre le temps de la pensée.

À l'opposé du spectre technophile-technophobe, on trouve l'Américain Mark Bauerlein avec son livre *The Dumbest Generation* (Bauerlein, 2008) qui a suscité la controverse. Cet homme de lettres considère que le temps passé par les jeunes à jouer ou « socialiser » en ligne

associé à la baisse des pratiques de lecture (de livres et médias imprimés) est la cause d'un effondrement sans précédent de leur culture générale. Il affirme que leur manque de connaissance du passé, encouragé par la logique selon laquelle on n'a plus besoin de mémoriser quoi que ce soit puisque toute information est disponible sur Internet, représente un risque sérieux pour la démocratie. Statistiques à l'appui, il compare la proportion d'une tranche d'âge à connaître tel ou tel fait il y a plusieurs décennies avec celle, toujours plus basse, à répondre correctement à la même question aujourd'hui. On pourrait opposer à l'auteur que si l'importance de la culture historique est indéniable, avoir moins de culture générale ne signifie pas automatiquement être plus « bête ». De plus, ce raisonnement démontre que la jeune génération actuelle n'a pas les mêmes connaissances que la précédente, pas nécessairement qu'elle en a moins. Mais surtout, cela ne prouve pas que les pratiques numériques soient la cause de ce changement. Ainsi, seuls 38 % des bacheliers états-uniens connaissent le nom du plus grand lac d'Amérique du Nord en 2002 contre 47 % en 1950, et on trouverait certainement un écart encore plus grand chez les bacheliers français de ces cohortes connaissant le nom du plus long fleuve du pays. Pourtant cela traduit davantage une évolution des pratiques scolaires que des pratiques de loisir et sociabilité, et le débat pour savoir si « le niveau monte » ou baisse en termes de connaissances scolaires a précédé la généralisation des NTIC (Baudelot & Establet, 1989).

Au final, dans ces trois ouvrages ainsi que dans la masse d'autres écrits sur la question – dont les fondements empiriques et la méthodologie sont rarement satisfaisants (OECD/CERI, 2008) – une série de « caractéristiques mentales » de la net génération se recoupe. Ainsi, ces jeunes gens, par rapport aux générations précédentes :

- sont passés d'une habitude de lecture linéaire à une habitude de lecture réticulaire (*scanning*, liens hypertexte), ce qui a développé leur capacité d'identifier rapidement des informations dans une page écrite, et leur agilité visuelle en général, mais réduit leur capacité à suivre les étapes d'un raisonnement construit ;
- ont gagné en *rapidité* de compréhension écrite et orale, mais perdu en capacité de concentration sur la durée ;
- parviennent à *fragmenter* leur attention sur plusieurs activités et sujets en même temps (*multitasking*) mais peinent à la maintenir sur une seule, et ne dédient qu'une attention partielle à chaque activité effectuée en parallèle ;

- ont gagné en capacité à *établir des liens* entre différentes informations reçues dans différents contextes (à force de traiter en parallèle des informations sans rapport apparent, ils opèrent un *décloisonnement* des informations), et perdu en profondeur de connaissance et d'analyse ;
- ont gagné en capacité de traitement de masses d'information (tri, organisation) et perdu en capacité de mémorisation¹⁰ et culture générale ;
- ont perdu en repères cognitifs (connaissances fiables, stables, légitimes) puisque toute connaissance est sans cesse dépassée et mise à jour, mais gagné en *créativité* en raison de la baisse des inhibitions face aux savoirs et au discours légitimes.

C'est donc une image de rapidité et de superficialité qui se dessine. Dans cet univers cognitif la capacité à établir des liens entre divers éléments l'emporte sur une connaissance solide de ces éléments, les NTIC pouvant opérer comme mémoire externe. Néanmoins, la plupart des caractéristiques de ce mode de pensée attribué à la génération Internet ne sont en réalité pas généralisables à une cohorte à l'exclusion des autres mais, si l'on se base sur le fait que la neuroplasticité constitue une réponse à des stimuli, plutôt à l'ensemble des personnes faisant un usage intensif de plusieurs NTIC. Aborder les *digital natives* comme une génération a davantage de sens pour distinguer des valeurs sociales, domaine dans lequel l'influence du groupe est plus évidente que dans celui des compétences cognitives.

b) Les valeurs des Millennials

Alors que pour les jeunes enfants les valeurs familiales sont déterminantes, à l'adolescence les valeurs du groupe de pairs pèsent davantage, et ces valeurs s'inscrivent dans une époque, marquée par certains événements historiques, mais également par un contexte technologique, et une réaction aux valeurs et aux actions de la génération précédente, entre autres. C'est ainsi que se forment des caractéristiques culturelles générationnelles, comme le soutiennent les historiens nord-américains Neil Howe et William Strauss. Bien que portant

¹⁰ La question de la mémoire est sujette à controverse. Alors que la majorité des auteurs affirment que les NTIC remplissent le rôle d'une mémoire externe qui vient alléger notre mental surchargé et que la capacité de mémorisation diminue du fait du manque d'entraînement (Enlart et Charbonnier 2010), Prensky soutient que les *digital natives* ont la même capacité de mémorisation que les autres générations, mais qu'ils ne la sollicitent que pour des informations qu'ils souhaitent pouvoir utiliser sans les chercher sur Internet, comme en témoigne la mémorisation de centaines de personnages de jeux comme les Pokémon avec toutes leurs caractéristiques. D'autres recherches suggèrent que les émotions liées à la pratique de jeux vidéos violents suscitent des pertes de mémoire comparables à celles de victimes de violences (OECD/CERI 2008).

exclusivement sur les jeunes Américains, leurs travaux sont utiles pour penser la part du contexte national et la part de la globalisation culturelle dans les pratiques socio-culturelles adolescentes. Dans un premier ouvrage intitulé *Generations* (Howe & Strauss, 1991), les auteurs élaborent une théorie des cycles générationnels dans l'histoire des États-Unis, selon laquelle se succèdent invariablement des générations qui correspondent aux archétypes du prophète, du nomade, du héros et de l'artiste. Les « millennials » – qui obtiendraient leur majorité dans les années 2000 – se trouveraient ainsi être la prochaine génération de héros. Cet ouvrage remarqué dans le grand public et dans le milieu politique – le vice-président Al Gore en aurait envoyé un exemplaire à chaque membre du Congrès (Hoover, 2009) – a été ignoré par le milieu académique comme une prophétie peu fondée. Toutefois, suite à l'immense succès de leur publication ultérieure entièrement dédiée aux adolescents *millennials*, les auteurs se sont vus sollicités comme consultants par diverses universités américaines renommées. En effet, quand a été publié *Millennials Rising : The Next Great Generation* (Howe & Strauss, 2000), les *millennials* entrent à l'université, avec une mentalité semble-t-il différente de leurs prédécesseurs¹¹. Les auteurs soulignent six caractéristiques générationnelles de ce groupe :

- *Special* : ces enfants élevés par une génération parentale beaucoup plus attentive que les précédentes au dialogue et à l'importance des encouragements et félicitations pour le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi se sentent « uniques », ce qui affecte leurs attentes en termes d'écoute individualisée dans les institutions, et en terme de carrière professionnelle stimulante et en accord avec leur personnalité.
- *Sheltered* : cette génération a grandi dans un environnement fortement sécurisé (suivi médico-social, protection juridique, normes de sécurité) et structuré (activités extra-scolaires), elle a besoin d'un cadre clair pour agir et est réticente à la prise de risques.
- *Confident* : ils ont confiance en l'avenir et en leurs capacités, ainsi qu'envers les diverses figures d'autorité (enseignants, parents, employeurs) avec qui ils n'hésitent pas à négocier les termes de ce que l'on peut attendre d'eux et de ce qu'ils peuvent attendre en retour.

¹¹ L'intérêt des universités a suscité la publication par les auteurs de *Millennials go to College* trois ans plus tard.

- *Conventional* : ils acceptent les conventions sociales en termes vestimentaires ou de rites de passage, se déclarent en accord avec les valeurs de leurs parents, tout en étant plus tolérants quant aux différences culturelles. Ils comprennent l'importance des règles pour le bon déroulement de la vie sociale et ont davantage recours à la négociation qu'à la contestation pour les faire évoluer.
- *Team-oriented* : ils sont à la fois enclins et doués pour le travail de groupe, soucieux de l'intérêt collectif, critiques de l'individualisme, et impliqués dans des ONG ou des groupes d'action communautaire et sociale. Leur sociabilité repose davantage sur le groupe que sur des amitiés distinctes, et la connexion numérique avec ce groupe est primordiale.
- *Pressured* : porteurs de grands espoirs parentaux, constamment évalués dans divers domaines et conscients de la compétitivité du marché du travail, ils ont le sentiment de devoir planifier à long terme pour atteindre leurs objectifs, surestimant parfois la durée d'études nécessaire.
- *Achieving* : exigeants envers eux-mêmes et ambitieux, ils sont davantage préparés aux divers examens et sélections qui les attendent, ce qui les rend plus érudits mais moins créatifs¹². Ils souhaitent réaliser de « grandes choses ».

C'est globalement un portrait flatteur que dressent Howe et Strauss, puisque c'est le portrait d'une génération de « héros ». Cependant, comme d'autres l'ont remarqué (Bullen, 2010 ; Hoover, 2009), leur étude repose sur un biais empirique important. En effet, si les auteurs utilisent de nombreuses statistiques secondaires portant sur un échantillon représentatif de la tranche d'âge à l'échelle nationale, leurs propres données quantitatives et qualitatives ont été recueillies auprès d'une population aisée¹³. Leur portrait est donc celui de l'élite d'une génération, et laisse en partie de côté les groupes les moins favorisés, et les adolescents qui n'ont pas grandi dans un environnement sécurisé et structuré ou auprès de parents patients et pédagogues, même si d'autres facteurs générationnels comme l'intensité des pratiques numériques ou l'appréhension d'un marché du travail compétitif sont sans doute partagés de manière plus homogène.

¹² Cette description s'oppose à la fois à la créativité soulignée par Tapscott et par Prensky et au manque de connaissances déploré par Bauerlein.

¹³ Fairfax county, Va. près de Washington DC. Hoover (2009) souligne que le salaire médian y est deux fois supérieur à la moyenne des USA.

Curieusement, ce n'est pourtant pas le point qui a fait le plus de débat suite au succès de ces ouvrages. À travers la réponse documentée de la psychologue américaine Jean Twenge sous le titre de *Generation Me* (Twenge, 2006) ainsi qu'une série de débats dans la presse écrite et télévisée, la question de la description de la NetGen s'est cristallisée autour de la dichotomie individualisme/altruisme. La *GenMe* ou *iGen* de Twenge – « i » pour Internet, iPod, mais surtout pour « je » – se distingue avant tout par son narcissisme. bercée de *be yourself, express yourself, stand-up for yourself, respect yourself, et love yourself*, elle se heurte à une réalité dans laquelle on ne devient pas « qui on veut » si facilement, si tant est que l'on sache qui est ce « moi » à exprimer et réaliser absolument. L'auteure reprend les caractéristiques *special, confident, sheltered, achieving et pressured* sous une plume bien plus négative (des égocentriques gâtés, solitaires, stressés et bercés d'illusions), et s'oppose frontalement à *positive* en soulignant la croissance des taux de dépression nerveuse dans la population. Quant à *team-oriented* : les activités caritatives des jeunes seraient motivées par la nécessité d'enrichir leur CV¹⁴, et leur sociabilité de groupe, particulièrement en ligne, par un désir de s'exhiber et d'être vu, et un intérêt faiblissant pour la construction de liens amicaux plus exclusifs et plus profonds, c'est-à-dire une réelle découverte de l'Autre. Une étude du groupe EuroRSCG a tranché le débat : « social media is 50 percent social interaction, 50 percent vanity » (EuroRSCG Worldwide, 2010). Ainsi, de même que l'on peut repérer dans les dynamiques du développement des NTIC deux courants forts, l'un de compétition et l'autre de partage (voir chapitre 1), cette dichotomie individualisme/altruisme a émergé comme une des plus significatives – avec la question des « compétences » – pour décrire les caractéristiques de la génération Internet.

Contrairement aux partisans d'une théorie de la « rupture » qui voient dans la « révolution numérique » la source majeure des changements sociaux et culturels liés à la génération née à partir des années 1980, on peut rappeler que la plupart des caractéristiques attribuées à la NetGen ont émergé avant la massification des NTIC. Ainsi, l'apparition des « nouveaux mouvements sociaux » marque un changement dans les modalités de l'engagement politique et citoyen dès les années 1960 ; Alain Touraine soulignait dès les années 1970 la volonté de réalisation de soi des individus de la société postmoderne ; et on décrivait déjà la jeunesse conventionnelle et engagée de la fin des années 1980 en France, en

¹⁴ Pour une étude (plutôt pessimiste) de l'évolution des différentes formes d'engagement politique et social de la NetGen en Amérique du Nord et en Europe, voir l'ouvrage du politologue canadien Henry Millner (2010) *The Internet Generation : Engaged Citizens or Political Dropouts*, Tufts University Press, 293p.

Angleterre et aux USA comme une « génération morale ». Néanmoins les pratiques numériques ont accentué une large part de ces traits, tandis que d'autres sont apparus, ce qui fait de l'adolescence une expérience présentant des similarités croissantes en différents points du globe, et non plus uniquement au sein de l'Europe ou de l'Amérique du Nord.

3.3. La globalisation de l'adolescence

Si les caractéristiques de cette génération telle que décrite dans la littérature nord-américaine découlent de leurs usages des NTIC, la globalisation des pratiques numériques adolescentes soulève la question de savoir si l'on peut parler d'une génération Internet globale. S'il existe des similarités croissantes dans l'expérience de l'adolescente au niveau globale, elles sont au moins autant dues à la globalisation de l'enseignement secondaire qu'à celles des NTIC (a). L'ancrage avant tout local des adolescents ne permet sans doute pas de considérer cette classe d'âge comme une génération globale « en soi », mais les représentations qu'ils ont d'Internet comme une connexion avec le reste monde intègrent en revanche une partie d'entre eux à une génération globale « pour soi » (b).

a) Les socialisations adolescentes : de l'école aux NTIC

Les sociologues de la jeunesse et les historiens comme Paul Ariès ont bien montré que l'adolescence, et même l'enfance, ne sont pas des phases de vie « naturelles » mais des constructions sociales qui apparaissent à une certaine époque dans certaines sociétés (Galland, 2009). En outre, dans les sociétés où ces phases de vie se développent et donnent lieu à l'identification d'un groupe social comme « les jeunes » ou plus récemment « les adolescents », cela ne se fait pas nécessairement à la même période dans tous les milieux sociaux. Ainsi, alors que le développement de l'enseignement secondaire en Europe à partir du XIXe et surtout dans la première moitié du XXe siècle a fait naître dans les milieux bourgeois un groupe social de « jeunes » qui ne présentait plus les caractéristiques de dépendance psychologique des enfants, sans être intégrés dans le groupe des adultes indépendants, les fils et filles de milieux populaires à la même époque passaient quand à eux directement de l'enfance à l'âge adulte en raison de leur intégration plus précoce au marché du travail (*ibid.*).

C'est donc la massification de l'enseignement secondaire qui a fait que l'adolescence ne soit plus considérée comme une simple transition biologique – puberté – et psychologique – construction identitaire – entre l'enfance et l'âge adulte (Lehalle, 2008), mais bien comme

une phase de vie au même titre que les deux dernières. Non seulement la massification de l'enseignement secondaire homogénéise cette expérience de vie entre les différents milieux sociaux dans les pays industrialisés, mais la massification de l'éducation au niveau mondial en fait également une réalité de plus en plus partagée dans les pays émergents. Alors que par le passé les traditions éducatives variaient significativement entre les pays, les groupes sociaux et les genres (Reagan, 2000), l'éducation des jeunes générations est désormais presque universellement effectuée par le biais d'institutions scolaires où les enfants et adolescents partagent leur quotidien (Petry, 2010). Comme le montre la figure 14 ci-dessous, plus de la moitié des adolescents dans le monde sont scolarisés dans l'enseignement secondaire de second cycle. Ce taux de scolarisation atteint 98 % en Europe occidentale et en Amérique du Nord et 73,5 % en Amérique Latine (UNESCO, 2009).

Figure 14 - Taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire de second cycle

Upper secondary gross enrolment ratio, by region and gender, 1999 and 2007

Region	Upper secondary education, gross enrolment ratio					
	1999			2007		
	MF	Male	Female	MF	Male	Female
Arab States	46.5	48.2	44.8	52.1**	53.0**	51.2**
Central and Eastern Europe	80.1**	80.4**	79.8**	85.4	88.1	82.6
Central Asia	82.8	85.6	80.0	89.2	91.1	87.2
East Asia and the Pacific	46.3	46.9	45.8	62.9	61.9	63.9
Latin America and the Caribbean	61.6	57.6	65.7	73.5	68.8	78.3
North America and Western Europe	98.2	96.8**	99.7**	97.7	97.3	98.1
South and West Asia	30.6	35.3	25.6	39.3	43.3	35.1
Sub-Saharan Africa	19.4	21.1	17.7	26.3**	29.4**	23.0**
WORLD	45.5	47.1**	43.9**	54.3**	55.6**	53.0**

** UIS estimation.

Source: UNESCO Institute for Statistics, Statistical Table 5 for 2007; UIS Data Centre (<http://stats.uis.unesco.org>) for 1999.

Avec la scolarisation, les adolescents se trouvent donc isolés entre eux et du reste de la société. Ces jeunes gens sont « aptes à procréer et à travailler », mais maintenus par convention sociale à l'écart de ces responsabilités pour se dédier à leur formation (Salles, 2005). Cette formation est censée leur permettre d'acquérir la maturité et les connaissances nécessaires pour agir de manière adéquate en tant qu'adultes et donc s'intégrer à la société. C'est le sens classique de la *socialisation* telle que l'entend Durkheim, comme processus à

sens unique où une institution – l'école – socialise un groupe – les jeunes – en leur faisant intégrer certaines valeurs, connaissances et comportements. Alors qu'à une certaine époque il était admis que les enfants de différentes classes sociales soient scolarisés dans des institutions différentes les préparant aux différents rôles sociaux qu'ils exerceraient à l'âge adulte (Baudelot & Establet, 1972), la logique démocratique selon laquelle les positions sociales ne doivent pas être déterminées par l'appartenance familiale mais par le mérite personnel fait de l'école unique une institution censée « redistribuer les cartes », malgré la persistance du lien entre origine sociale et réussite scolaire (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2000). Ainsi, l'expérience scolaire tend à s'homogénéiser à travers les milieux sociaux.

Or, plusieurs évolutions dans les socialisations adolescentes viennent élargir la question au-delà de l'institution scolaire. Premièrement, le XXe siècle voit apparaître une troisième instance socialisatrice majeure aux côtés de la famille et de l'école : les médias – particulièrement la radio et la télévision, forts véhicules de normes sociales. À travers ces médias émerge une « culture de masse » dont la majorité du public se trouve parmi les adolescents – toutes origines sociales confondues – et les adultes de milieux populaires (Le Pape, 2009 ; Setton, 2005). Deuxièmement, la socialisation est de moins en moins considérée comme un processus à sens unique, et de plus en plus comme un ensemble d'interactions. Ceci est en partie dû à l'évolution des pratiques pédagogiques dans le milieu scolaire et surtout familial où l'autorité de l'adulte fait place au dialogue (van Zanten & Le Pape, 2009), mais c'est par-dessus tout lié à l'autonomisation des adolescents et au renforcement de leur sociabilité entre pairs avec la généralisation des NTIC. Avec ces technologies, les relations entre pairs se prolongent en dehors de l'école et s'insinuent dans la cellule familiale, et la liberté de déplacement des adolescents s'accroît, le tout concourant à faire de la socialisation dans le groupe de pairs une des influences principales de cette phase de vie (Pasquier, 2005).

En effet, des études internationales sur les pratiques numériques des jeunes – souvent issues d'instituts de marketing, que ces consommateurs intéressent particulièrement – ont montré que leur principal trait distinctif réside dans leur usage *social* des NTIC qui va au-delà de la communication entre deux interlocuteurs et les maintiennent connectés au groupe de pairs par SMS, messagerie instantanée comme MSN, et surtout par l'usage des sites de réseautage comme Orkut, Facebook, ou MySpace (Energy BBDO, 2006 ; EuroRSCG Worldwide, 2010 ; NTT DOCOMO, 2009). La figure 15 montre que 86 % des internautes

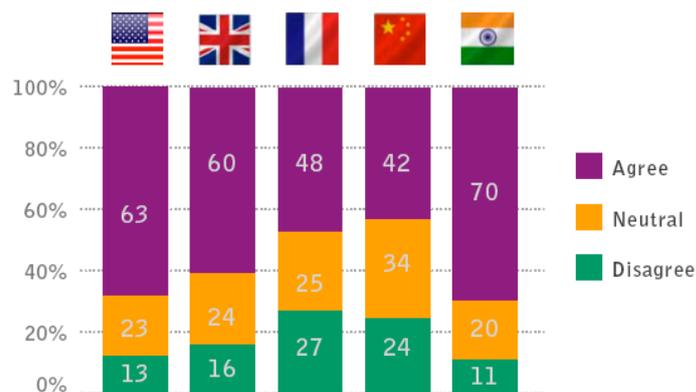
brésiliens utilisent un site de réseautage – Orkut – comme la majorité des internautes dans 10 pays différents, révélant l’ampleur de ce phénomène de sociabilité numérique, dans lequel les jeunes sont les plus actifs – postent le plus de commentaires – et les plus connectés en termes de nombre d’ « amis ». La figure 16 met en valeur les sites de réseautage comme principal moyen de garder contact avec ses amis pour les 18-25 ans états-uniens, britanniques et indiens, avec un chiffre moins élevé pour les jeunes français, dont l’usage des SMS dépasse celui des plateformes sociales.

Figure 15 - Part des internautes actifs utilisateurs de sites de réseautage, et temps moyen passé sur ces sites en 2010

Country	% Reach of Active Users	Time per Person/Month (hh:mm:ss)
Brazil	86	5:03:37
Italy	78	6:28:41
Spain	77	5:11:44
Japan	75	2:50:50
United States	74	6:35:02
United Kingdom	74	5:52:38
France	73	4:10:27
Australia	72	7:19:13
Germany	63	4:13:05
Switzerland	59	3:43:58

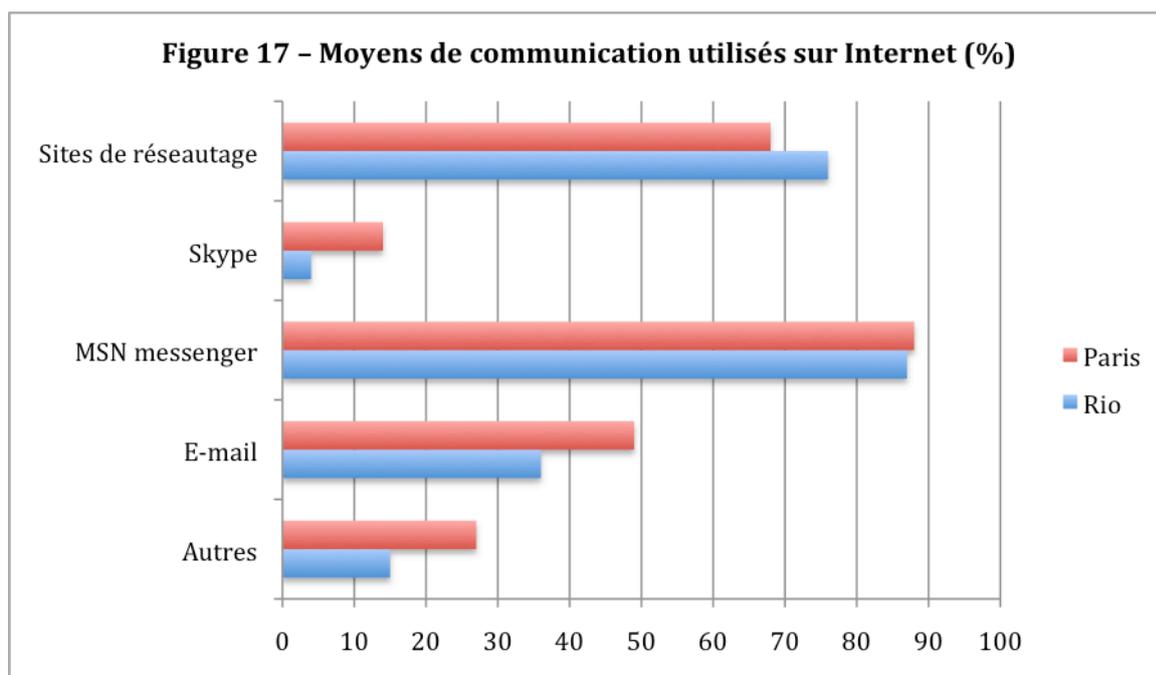
Source: The Nielsen Co.

Figure 16 - « One of the main ways I stay connected with my friends is through social Networking websites » (18-25 ans, USA, UK, France, Chine, Inde)



Source : EuroRSCG Worldwide 2010

Comme la plupart des adolescents de leur pays et d’autres régions du monde, les jeunes Cariocas et Franciliens enquêtés font un usage intensif des moyens de communication en ligne comme les sites de réseautage et MSN Messenger, utilisés principalement avec les pairs, tandis que les e-mails ne représentent qu’un usage secondaire, réservé aux contacts avec la famille, les enseignants ou à des actions particulières comme l’envoi de photos (Figure 17).



Mis à part le fait que les ressemblances dans l'expérience quotidienne des adolescents ne se limitent pas au temps scolaire mais perdurent lorsqu'ils sont chez eux à travers le temps passé sur Internet, on constate ici qu'une part importante des interactions sociales quotidiennes se passe en ligne, c'est-à-dire dans un contexte *a priori* déterritorialisé, et donc ouvert au-delà du quartier ou de l'établissement dans lequel l'adolescent s'inscrit physiquement. Comme je le montrerai dans les parties 2 et 3, les pratiques culturelles et de sociabilité en ligne présentent en réalité un potentiel d'ouverture sur l'immensité de la toile, mais s'actualisent – comme la majorité des phénomènes globalisés – à partir du contexte local des acteurs. Ces potentialités liées à Internet ont néanmoins un effet propre, celui de changer la « conscience du monde » des internautes.

b) Internet : « une fenêtre sur le monde »

Une part importante du succès d'Internet est liée à l'imaginaire d'accès illimité à l'information, mais aussi au monde, qui lui est associé. Ainsi Patrice Flichy note au sujet des BBS (*Bulletin Board Systems*), les premiers réseaux de micro-ordinateurs mis au point par les hackers dans les années 1980, que « l'abonnement à ces BBS, (dispositifs locaux) augmentera fortement quand ceux-ci se seront connectés à l'internet, comme si l'imaginaire d'une communication universelle était plus attirant que celui d'une communication locale » (Flichy, 2001). De même, il est intéressant de noter que les définitions d'Internet données par les

adolescents reposent davantage sur les potentiels de la toile que sur leurs pratiques effectives. Ainsi, Dan évoque les recettes de cuisine en ligne, mais n'en a jamais consulté, Kael parle des achats en ligne mais n'en a jamais effectué, et Evelin parle de *chats* et de recherches sur les télé-novelas sans jamais y avoir eu recours.

[Internet] C'est un monde que t'as dans un écran et où tu peux tout faire.

Tout faire ?

Ben parler, écrire avec le clavier, cuisiner...

Tu peux cuisiner sur internet ?

Enfin y'a des recettes de cuisine... On peut jouer, on peut s'instruire, on peut se cultiver, voilà.

[Dan, 15 ans, Paris Sud]

Internet c'est un réseau d'informations où on peut plaire plein de choses, par exemple jouer, travailler, écouter de la musique, faire des recherches... commander par exemple si on veut des meubles de Conforama, au lieu d'aller au magasin on peut passer sur Internet, on peut aussi communiquer.

Toi t'as déjà acheté sur internet ?

Non.

Et tes parents ?

Je sais pas. [Kael, 14 ans, Paris Sud]

[Internet] *Serve pra que ?*

Serve pra você pesquisar sobre as coisas que você quer saber, ver coisa no YouTube, o que vai acontecer na novela, sala de bate-papo, de namoro, pra você se comunicar com alguém, essas coisas.

Você já usou sala de bate-papo ?

Não. Eu tenho Orkut e o MSN, mas negócio de bate-papo não.

E pesquisa você faz só pra escola ou pesquisa outras coisas também ?

Só pra escola mesmo.

E novela, essas coisas, não pesquisa não ?

Não¹⁵. [Evelin, 18 ans, Rio Ouest]

¹⁵ *Internet ça sert à quoi ?*

ça sert à faire des recherches sur des choses que tu veux savoir, voir des choses sur YouTube, ce qui va se passer dans la novela, des salles de *chat*, de rencontre, ça sert à communiquer avec quelqu'un, ce genre de choses.

Tu as déjà été dans un chat ?

Non. J'ai Orkut et MSN, mais ces trucs de *chat*, non.

Internet apparaît comme un monde de possibles, comme un « accès » à une infinité de choses, que l'on peut décider d'actualiser ou non. C'est en ce sens que la métaphore de la « fenêtre sur le monde » est pertinente. Cette métaphore, qui revient dans plusieurs entretiens, montre bien qu'Internet permet davantage une observation du « monde » qu'une participation : c'est une fenêtre, et non une porte. La plupart des élèves déclarent qu'avec Internet, on peut communiquer avec le monde entier, mais peu d'entre eux communiquent avec des personnes vivant hors de leur pays, voire de leur ville. En revanche, ils sont nombreux à témoigner que les informations qu'ils recherchent ont un caractère international ou global, qu'il s'agisse de films, de fiches sur des pays et leur culture, ou de visiter virtuellement des capitales mondiales.

Internet é uma janela pro mundo. Com ela a gente aprende coisas, nem todas são boas. Mas a gente aprende. (...)

Mas você pesquisa coisas mais sobre o Brasil ou o mundo ?

Internacional. Brasil nem tanto. (...) Só entro mesmo pra ver filme, nem coisa de jornal...¹⁶
[Anilton, 16 ans, Rio Sud]

Internet é meio de comunicação com o mundo, praticamente (...) fala com pessoas de várias nações pela internet, bem mais barato do que pelo telefone.

E você tem alguns amigos que são de fora do Brasil ?

Tenho uma amiga minha, Sabrina, que ela morava aqui, era muito apegada a mim, foi pra São Paulo. Me comunico com ele por e-mail, pela Internet.

Mas você já se comunicou com alguém que morava fora do Brasil ?

Não, nunca gostei. Sei lá... Eu tinha um colega que eu conheci que ele era aqui do Rio mas estava como soldado lá no Haiti (...). Mas um saco já ficar lamentando da vida, ele escolheu isso, fazer o que ?

Mas você procura ou conhecer pessoas, ou saber informações sobre outros países ou não ?

Et les recherches, c'est juste pour l'école ou tu en fais sur d'autres choses ?

Non juste pour l'école.

La novela, ces choses là, tu cherches rien là-dessus ?

Non. [Evelin, 18 ans, Rio Ouest]

¹⁶ Internet c'est une fenêtre sur le monde. Avec elle on apprend des choses, pas toutes bonnes. Mais on apprend. (...)

Mais tu fais plus des recherches sur le Brésil ou sur le monde ?

International. Le Brésil pas trop. (...) J'entre [en ligne] juste pour voir des films, même pas le journal... [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

Eu gosto daquele negócio, que instala na Internet [Google Earth]. Você clica e aparece o Rio, aparece o nome da minha rua assim (...)

Você clica o nome do lugar pra ver a foto satélite.

Isso. Aparece direitinho. Adoro aquilo ! (...) Fui lá, botei lá Paris, fui lá ver. Nada a ver, parecia uma maluca. Eu fico lá vendo essas coisas¹⁷. [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

Les pratiques en ligne sont clairement ressenties comme un choix : je pourrais rechercher n'importe quoi sur le monde entier, et même parler avec des millions d'étrangers, mais je choisis de consulter les résultats du match de foot, la météo de demain ou de continuer ma conversation avec mes copines de classe parce que c'est ce qui est pertinent pour moi à ce moment précis. Les pratiques ouvertes sur le reste du monde existent, mais elles sont toujours liées à un événement hors-ligne qui a suscité la curiosité, ou plus précisément, qui a occasionné la pertinence de cette ouverture pour l'élève à ce moment-là. Samanta, par exemple, explique comment son stage d'anglais¹⁸ lui a donné envie de faire des recherches en ligne sur les États-Unis :

[Internet] É um meio de comunicação, onde você pode obter várias informações, onde você pode conhecer um mundo mais de perto, do lugar onde você está. Hoje em dia acho que você pode fazer muita coisa pela internet. Você pode conhecer muita coisa, são várias culturas que você pode conhecer através da internet. Então eu acho que é um mundo mais perto da gente.

E você já conheceu outras culturas ?

¹⁷ Internet c'est un moyen de communication avec le monde, pratiquement (...) tu parles avec des personnes de diverses nations par Internet, bien moins cher que par téléphone.

Et toi, tu as des amis en dehors du Brésil ?

J'ai une amie, Sabrina, elle habitait ici, elle m'aimait beaucoup, elle est partie à São Paulo. Je communique avec elle par e-mail, par Internet.

Mais tu as déjà communiqué avec quelqu'un qui habitait hors du Brésil ?

Non, j'ai jamais trop aimé ça... J'avais un camarade qui était d'ici de Rio mais il était soldat en Haïti (...). Mais il était lourd à se plaindre de la vie, il a choisi ça, j'y peux rien !

Mais tu cherches soit à connaître des gens, soit à trouver des informations sur d'autres pays ou pas ?

J'aime bien ce truc qu'on installe sur Internet [Google Earth]. Tu cliques et y'a Rio qui apparaît, le nom de ma rue, tout ça (...).

Tu cliques sur un lieu pour voir la photo satellite.

Voilà ! ça apparaît très bien. J'adore ce truc ! (...) J'y ai été, j'ai mis Paris, j'ai été là pour voir. N'importe quoi, on aurait dit une folle. Je reste là à regarder ces choses là. [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

¹⁸ Pratique très courante à Rio, y compris dans les milieux populaires, comme je le développe dans le chapitre 5.

Quando eu fazia o IBEU eu sempre pesquisava, sempre tive essa curiosidade de saber como a cultura dos Estados Unidos era (...).

Aí você faz como ?

Aí eu vou em sites culturais mesmo, ou vou no Google e ponho lá sobre culturas, sobre outros países (...).

Você lembra de alguma pesquisa que você fez ?

Eu fiz uma pesquisa sobre comidas típicas dos Estados Unidos, da Índia também já fiz.

Pra escola ?

Não, foi por curiosidade mesmo¹⁹. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

Malgré le fait que les travaux sur la « global youth culture » se sont souvent concentrés sur une consommation de biens matériels et culturels de masse comme preuve d'une globalisation culturelle touchant particulièrement les jeunes générations (Kjeldgaard & Askegaard, 2006), une part importante de ce phénomène réside non pas dans la globalisation des pratiques mais des représentations, et ces représentations du monde et des possibles – en particulier le projet de migration – sont fortement influencés par les contenus médiatiques et les biens globalisés, comme l'a très bien montré Arjun Appadurai (Appadurai, 1996). Il est communément admis aujourd'hui que la globalisation en tant que phénomène général a des expressions « locales », c'est-à-dire que tout phénomène global fait l'objet d'une interprétation ou d'une adaptation locale (Anderson-Levitt, 2003 ; Robertson, 1995). En outre, la manifestation la plus significative de la globalisation n'est pas à chercher dans des agissements uniformisés, mais dans une « conscience du monde comme un tout » (Robertson, 1992) qui se généralise depuis plus d'un siècle et devient particulièrement évidente avec les

¹⁹ Internet, c'est un moyen de communication où tu peux obtenir plein d'informations, où tu peux connaître un monde de plus près, de là où tu es. Aujourd'hui je trouve que tu peux faire plein de choses sur Internet. Tu peux connaître plein de choses, il y a plein de cultures que tu peux connaître par Internet. Donc je crois que c'est un monde plus près de nous.

Et tu as déjà connu d'autres cultures ?

Quand j'allais à l'IBEU [stage d'anglais] je faisais plein de recherches, j'étais toujours curieuse de savoir comment était la culture des Etats-Unis (...).

Et tu fais comment ?

Je vais sur des sites culturels, ou je vais sur Google et je tape sur les cultures, sur d'autres pays (...).

Tu te souviens d'une recherche que tu as faite ?

J'ai fait une recherche sur les spécialités culinaires des Etats-Unis, de l'Inde aussi, j'ai déjà fait.

Pour l'école ?

Non, par curiosité vraiment. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

usages de masse d'Internet. De toute évidence, l'expérience de l'adolescence et les pratiques numériques des jeunes s'inscrivent dans un contexte local et un contexte social qui les façonnent. Pour autant, les pratiques numériques – Internet en particulier – ne font pas que généraliser certaines compétences, valeurs ou expériences quotidiennes, elles ouvrent aux élèves de quartiers et d'établissements socialement ségrégués comme à la plupart des adolescents un espace mental constitué d'une multitude de possibles dans le domaine de l'accès aux connaissances et aux personnes à travers le monde.

Conclusion

L'existence d'expressions telles que la « génération X », les « baby-boomers », la « génération silencieuse » ou la « génération perdue » montre bien que la génération Internet n'est pas la première à partager des caractéristiques culturelles qui la distinguent de ses aînés. Elle n'est pas non plus la première à être définie par une expérience historique qui dépasse l'échelle nationale, puisque la plupart des expressions citées ci-dessus concernent à la fois les Européens et Nord-Américains, voire les Australiens. En revanche, à la différence de ces générations plus âgées, la génération Internet est observée comme un phénomène global, comme en témoignent les études internationales sur les pratiques numériques des jeunes prenant en compte aussi bien des pays anciennement industrialisés que des pays dits émergents. Toutefois, le fait que l'adoption des NTIC dans le groupe carioca étudié soit nettement plus élevée que dans la moyenne des adolescents brésiliens appelle à la prudence pour ne pas généraliser à un pays entier l'expérience des adolescents d'une métropole globale. Mais comme avec les inégalités numériques de premier degré liées à l'origine sociale, il est probable qu'il s'agisse d'une étape dans la diffusion géographique des NTIC. Plusieurs études citées dans ce chapitre montrent ainsi que le niveau d'inclusion numérique des adolescents n'est pas affecté par leur origine sociale s'ils sont équipés en NTIC. Alors que ces travaux se fondent sur l'évaluation de niveaux de compétences, il convient de s'intéresser de manière plus détaillée à la réalité des pratiques numériques des adolescents de milieu populaire pour savoir en quoi elles peuvent constituer des ressources pour ces derniers.

II. LE CAPITAL CULTUREL REDÉFINI

4 - Les pratiques culturelles et de loisir en ligne

Ce chapitre vise à identifier si le passage des pratiques culturelles des adolescents aux supports numériques s'accompagne d'un changement dans la nature et la diversité de ces pratiques ou pas. La recherche montre que ces pratiques culturelles numériques s'inscrivent dans la continuité des loisirs adolescents traditionnels, autour des médias audiovisuels et des références de la culture populaire nationale et internationale. L'évolution la plus significative réside dans le partage en ligne des pratiques culturelles, qui met en lumière certaines dimensions particulièrement valorisées au sein du groupe de pairs telles que la nouveauté, l'expertise, et la créativité.

La sociologie des pratiques culturelles s'intéresse traditionnellement aux usages de la radio et des supports audio, de la télévision et des supports vidéo et de la presse écrite, à la lecture de livres et la fréquentation d'équipements culturels (cinéma, théâtre, musée, bibliothèque) ainsi qu'aux préférences dans chacun de ces domaines (Donnat, 2009). En raison de l'usage croissant des NTIC pour les pratiques culturelles, celles-ci sont de plus en plus imbriquées avec les pratiques de loisir et de communication, qui s'effectuent via les mêmes équipements (Smoreda, 2007)¹. Toutes ces pratiques traditionnellement qualifiées de « culturelles » ont un coût lié par exemple, pour les quatre premières citées, à l'achat de biens culturels, et pour les suivantes au paiement de l'accès aux équipements culturels. Pour cette raison, les différences observées dans ces pratiques sont interprétées en fonction des inégalités économiques, mais aussi en prenant en compte un facteur symbolique, certaines étant considérées plus légitimes que d'autres, ou associées à certains milieux sociaux (Bourdieu, 1979). Cette deuxième partie étudie les mutations du capital culturel en l'abordant selon les trois formes définies par Bourdieu (Bourdieu, 1986) : la forme objectivée à travers les biens culturels dans le chapitre 4, la forme incorporée de l'habitus culturel dans le chapitre 5, et la forme institutionnalisée du capital scolaire dans le chapitre 6. Comme je l'analyse tout d'abord dans le présent chapitre, les pratiques culturelles et de loisirs en ligne des adolescents

¹ Nous avons néanmoins choisi, dans une optique analytique, d'aborder ces deux grands domaines séparément. Ainsi, la partie 2 de la thèse s'intéresse aux pratiques culturelles et de loisir et au capital culturel, tandis que les pratiques de communication et les réseaux sociaux sont traitées dans la partie 3.

s'inscrivent globalement dans la continuité de celles observées depuis les années 1980. Néanmoins, comme je le montre ensuite, il existe une évolution significative dans ces pratiques qui réside dans leur exposition auprès du groupe de pairs via les sites de réseautage, où les commentaires des pairs permettent d'identifier les caractéristiques des pratiques culturelles qui sont le plus approuvées par le groupe, telles que la nouveauté, l'expertise pertinente et la créativité.

4.1. De nouveaux outils pour des pratiques anciennes

Parmi les trois formes de capital culturel définies par Pierre Bourdieu – forme objectivée à travers les biens culturels, forme incorporée à travers les dispositions de l'esprit et du corps ou *habitus*, et forme institutionnalisée *via* le capital scolaire (Bourdieu, 1986) – la forme objectivée est la plus fortement marquée par la massification des pratiques numériques. En effet, la possession de biens culturels est vue comme de moins en moins pertinente face à l'accès temporaire, moins coûteux, à ces biens (Rifkin, 2001). Il est par exemple de moins en moins pertinent de posséder des CD ou des DVD et même de télécharger des musiques ou des films quand on y a accès en permanence sur Internet. En outre, un grand nombre de ces biens sont non seulement accessibles, mais aussi reproductibles et stockables gratuitement ou presque (Anderson, 2008). Pourtant, les principales « consommations » culturelles des adolescents sur Internet ne témoignent pas à première vue d'une diversification particulière par rapport à celles des adolescents des décennies précédentes, mais au contraire s'inscrivent dans la continuité des pratiques des années 1980 et 1990 qui étaient centrées sur la télévision et la radio.

a) Musique et vidéos

Les travaux sur les pratiques culturelles adolescentes ont largement souligné l'importance de la musique (Bennett, 2002 ; Herschmann, 1997) et le temps passé devant la télévision (Donnat & Larmet, 2003 ; Gomide, 2002) dans cette classe d'âge. La massification de ces deux activités de loisir auprès des adolescents est liée à des développements techniques : le développement de supports audio bon marché avec les disques 45 tours dans les années 1950, et les transistors dans les années 1960 et, d'une manière générale, la diversification des chaînes de radio dans les années 1960, puis de télévision dans les années 1980 – baisse des prix et diversification concourant à favoriser des pratiques individualisées et ciblées sur les goûts juvéniles, et non des pratiques familiales.

Le relatif déclin du temps passé devant la télévision² ou à écouter la radio observé depuis les années 2000 en Europe et en Amérique du Nord, où les adolescents représentent aujourd'hui la tranche d'âge qui regarde le moins la télévision dans la population (Donnat, 2009 ; Nielsen, 2009), ne témoigne que d'un changement de support, et non d'activité. Les *Millenials* sont le groupe qui utilise le plus les médias – nouveaux et traditionnels confondus – et la majeure partie de leurs usages consiste à écouter de la musique : dans la journée sur leur téléphone portable et leur MP3 ainsi que ceux de leurs amis, et le soir sur leur ordinateur, à la télévision et à la radio. Les différents appareils correspondent souvent à différentes musiques, en fonction à la fois de leur capacité de stockage (mémoire), et des musiques appréciées et chargées à l'époque à laquelle les appareils ont été acquis. Dans tous les cas, le multi-équipement en appareils audio vise à pouvoir écouter de la musique dans les configurations les plus variées : dans les déplacements – transports en commun, rue, magasins – dans la cour de récréation, à la maison, seul, à deux ou à plusieurs. Pour Cinthia, « le portable, c'est plus pour écouter la musique fort, sans les écouteurs. Le MP3, c'est plus avec les écouteurs. Le portable, il a les enceintes qui vont avec donc c'est plus pratique pour écouter à la maison ». Pour Nadège, les musiques du téléphone portable sont plus une roue de secours pour ne pas risquer de se retrouver sans musique si la batterie de l'iPod est vide :

Nadège : Eh en fait les iPod c'est une arnaque ! J'avais ma batterie à la moitié, j'ai mis pause et j'ai bloqué, et en fait ça m'a usé ma batterie !

Lamia : Parce qu'il faut éteindre.

Nadège : Voilà ! Et moi je savais pas ! Donc là ma batterie elle est finie alors que je l'ai préservée toute la journée ! (...) La musique [sur le téléphone portable] c'est que quand j'ai pas de batterie dans mon iPod, parce que le câble du casque il rentre aussi dans mon téléphone. [Nadège, 16 ans, et Lamia, 17 ans, lycée Paris Sud]

Dans les groupes étudiés, 87% des Cariocas et 92% des Franciliens possédant un téléphone portable s'en servent pour écouter de la musique, et plus de la moitié d'entre eux affirment le faire plus de cinq fois par jour. Dans les deux pays, 82% des adolescents interrogés déclarent télécharger de la musique en ligne via des programmes comme Limewire ou eMule ou certains sites de téléchargement, souvent pour la passer sur leur portable ou leur MP3. Plusieurs élèves s'en défendent dans les entretiens sur le terrain français, effectués dans un contexte de

² Le déclin du temps passé devant la télévision touche principalement les 15-20 ans. Pour cette raison, les études prenant en compte les moins de 15 ans dans leur échantillon concluent plus souvent à une stabilité ou une hausse de cette activité.

pénalisation du partage de fichiers protégés par droit d'auteur³. Néanmoins, la logique à l'œuvre derrière cette loi semble très obscure pour cette génération, certains enquêtés confondant le fameux email d'avertissement de l'Hadopi avec un virus, ou estimant que le partage des mêmes fichiers, s'il est fait par MSN, n'est pas en infraction avec les droits d'auteur :

Et tu télécharges de la musique ?

Je le faisais avant et maintenant on m'a dit qu'il faut plus le faire parce qu'ils envoient des virus donc je le fais plus.

Tu as un MP3 ?

Oui, j'ai un peu plus de 300 chansons, mais je les écoute pas toutes, c'est des albums que j'avais téléchargés. Là encore je télécharge mais c'est sur un site légal... enfin il est illégal mais ça marche quand je vais dessus, c'est « tous illicites ».

Tu vas jamais sur iTunes ?

Si pour mon iPod, mais pas pour acheter de musique. [Malek, 17 ans, lycée Paris Nord]

T'écoutes de la musique aussi ?

Oui je m'en sers tout le temps.

Et la musique, tu la télécharges ?

Avant oui, maintenant non, j'attends qu'on me l'envoie par MSN, c'est pas moi qui la télécharge. [Lucas, 15 ans, lycée Paris Sud]

La musique est tellement centrale dans les loisirs adolescents qu'il s'agit de la pratique principale sur téléphone portable de ceux qui ont un usage très faible de celui-ci, comme Kevin, ainsi que sur Internet pour certains qui, comme Marcelo, n'ont pas d'ordinateur à domicile :

Então quando você acessa a internet na casa da sua namorada, você senta na frente do computador e abre o que ?

Eu sempre entro para baixar música para o meu celular, entro no Orkut para ver se tem algum recado e saio⁴. [Marcelo, 16 ans, lycée Rio Sud]

³ Il s'agit de la « Loi n°2009-669 du 12 juin 2009 favorisant la diffusion et la protection de la création sur internet » dite « loi Hadopi », du nom de l'institution qui la met en vigueur (Haute autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur Internet). Cette loi, ainsi que les sanctions encourues par les auteurs d'infraction – principalement la suspension de l'abonnement Internet et l'interdiction de se réabonner durant 3 mois à 1 an –, ont été largement divulguées dans les médias au cours de l'année 2009, durant laquelle j'effectuais mon terrain en France.

⁴ *Donc quand tu vas sur Internet chez ta petite copine, tu t'assieds devant l'ordinateur et tu ouvres quoi ?*

J'y vais toujours pour télécharger des musiques pour mon téléphone portable, je vais sur Orkut voir s'il y a un message et je sors. [Marcelo, 16 ans, lycée Rio Sud]

Tu te sers de ton téléphone portable à l'école ?

Ben je viens avec pour la musique, des fois en cours j'envoie des messages mais c'est pas souvent. [Kevin, 16 ans, lycée Paris Nord]

Une partie des adolescents écoutent également la radio, principalement dans le groupe carioca où la MPB (*música popular brasileira*, équivalent de la « variété » en France) est appréciée par toute la famille. Ils sont 90% parmi les membres du groupe brésilien et 96% parmi ceux du groupe français à déclarer utiliser le site Youtube. L'énorme succès de ce site auprès des adolescents est dû au fait qu'il permet à la fois de voir les clips musicaux, à la manière des chaînes musicales très appréciées de cette tranche d'âge comme MTV au niveau international, Multishow au Brésil ou M6Music et NRJ12 en France, tout en laissant à l'utilisateur le choix des morceaux. Si la MPB est aussi très populaire sur Youtube, le site sert souvent à rechercher des styles musicaux moins diffusés sur les ondes brésiliennes ou moins appréciés des parents, comme le funk et le rap brésiliens et américains – surtout pour les garçons – ou encore le R&B américain et la musique électronique internationale pour garçons et filles :

Às vezes fico no YouTube vendo vídeo. Essas coisas.

Vídeo de que ?

Todo tempo assim eu vejo show, clipes de hip-hop, pagode, Racionais, e funk.

Hip-hop brasileiro ou internacional ?

Internacional (...) Usher, Ne-Yo, essas cantores de fora⁵.

[Leandro, 18 ans, lycée Rio Ouest]

Ces différents usages sont liés et se renforcent les uns les autres. Ainsi, quand une nouvelle musique plaît à la radio, il n'est pas rare d'en chercher aussitôt le nom sur le site de la chaîne de radio, pour ensuite la télécharger, et pouvoir la réécouter au moment voulu sur le portable, le MP3 ou YouTube. Inversement, les sites des radios acceptent les suggestions musicales des internautes. Dans le groupe français, la radio a plus nettement reculé. Selon les données du ministère de la Culture, les 15-24 ans écoutaient la radio en moyenne 14,5h par semaine en 1997, contre 9,7h par semaine en 2008 (Donnat, 2009), même si les deux radios

⁵ Des fois je reste sur YouTube à voir des vidéos, tout ça.

Quoi comme vidéos ?

Tout le temps je regarde des concerts, des clips de hip-hop, de pagode, Racionais [groupe de rap brésilien], et du funk.

Du hip-hop brésilien ou international ?

International (...) Usher, Ne-Yo, ces chanteurs étrangers. [Leandro, 18 ans, lycée Rio Ouest]

qui comptent le plus d'auditeurs adolescents, Skyrock et NRJ, enregistrent une audience stable selon Médiamétrie. Outre la version webradio de ces deux chaînes, les jeunes Franciliens regardent beaucoup de clips sur Youtube ou Dailymotion – ce dernier offrant davantage de clips français que son homologue américain – et écoutent des morceaux sur le site Deezer, qui compense le fait de ne pas offrir de vidéo par la possibilité de choisir ou de créer des *playlists* à écouter en continu, au lieu de devoir choisir les morceaux un par un⁶. Ces deux caractéristiques – pas d'images et listes de morceaux – font que les webradios et les sites comme Deezer accompagnent plus souvent le moment des devoirs que Youtube, ce dernier accompagnant davantage les conversations MSN.

Alors que les NTIC augmentent considérablement le temps passé à écouter de la musique et la quantité de morceaux disponibles, les quelques mélomanes rencontrés écoutent peu de musique en ligne. Cas minoritaires, ils écoutent principalement la radio dans le groupe carioca, et achètent les albums pour avoir une meilleure qualité sonore dans le groupe français. Internet leur sert davantage pour rechercher des informations liées à la musique, comme l'explique Macha :

J'adore la musique, donc je préfère écouter de la musique qu'être sur l'ordinateur par exemple (...). Maintenant, les recherches que je fais, essentiellement c'est sur la musique, sur les nouvelles guitares, sur les paroles des chansons, sur le groupe, sur les concerts ou autre... [Macha, 15 ans, lycée Paris Sud]

On voit donc que la pratique culturelle la plus caractéristique de l'adolescence, écouter de la musique, est la principale pratique culturelle numérique de cette classe d'âge. Elle est suivie de près par un autre loisir typique, la télévision. Non seulement les chaînes musicales ont été partiellement transposées en ligne, mais les films, séries et vidéos en tous genres également.

b) Films, séries et vidéos : Internet, une télé sans les infos

La télévision continue à être une des principales activités de loisir des adolescents, dont une partie s'effectue désormais en ligne. En France, les 15-24 ans regardaient la télévision en moyenne 18h par semaine en 1997, contre 16h par semaine en 2008 (Donnat, 2009). Au Brésil, les 7-17 ans, qui ont davantage de temps libre que les Français du même âge, la

⁶ Entre le recueil des données et la fin de la thèse, le site YouTube a introduit la possibilité de visionner plusieurs vidéos en continu.

regardent 26h par semaine (Gomide, 2002). Parallèlement, 42% des internautes de 16-24 ans déclarent regarder la télévision en ligne, un taux bien supérieur à celui des autres tranches d'âge dans le pays (Comité Gestor da Internet, 2008). En outre, 21% des cariocas et 61% des Franciliens interrogés déclarent télécharger des films. Cependant, l'analyse de la distribution du nombre d'heures passées devant la télévision ou sur Internet révèle des pratiques contrastées parmi les adolescents, que les moyennes ne permettent pas d'appréhender. En effet, ces deux activités sont quotidiennes pour la majorité des enquêtés, mais on observe également que davantage de jeunes passent plus de 3h par jour sur Internet – 39% des Franciliens, 45% des Cariocas – qu'à regarder la télévision – 32% et 36% respectivement. En croisant les résultats des deux questions, on observe que les adolescents qui regardent peu et très peu la télévision ont plutôt un usage d'Internet élevé dans le groupe carioca, et un usage moyen dans le groupe francilien tandis que les gros usagers d'Internet sont aussi de gros usagers de télévision dans les deux groupes.

Ces deux pratiques apparaissent comme des divertissements très comparables. La télévision présente l'avantage de la qualité de l'image – 75% du groupe carioca et 80% du groupe francilien ont la télévision par câble ou satellite – et de limiter l'embarras du choix au nombre de chaînes disponibles. Internet, de manière complémentaire, présente l'avantage de pouvoir rechercher un programme en particulier et, surtout, d'effectuer plusieurs activités en même temps et de pouvoir partager des contenus avec ses amis. Wendy, qui vit avec ses trois frères, montre clairement l'interchangeabilité de ces deux pratiques :

Vous utilisez aussi YouTube ?

Oui, DailyMotion... Mes frères, ils regardent toujours des dessins animés, des mangas, du coup moi aussi.

Tu te connectes tous les jours ?

Oui obligé ! Je peux pas vivre sans ! (...)

Et quand tu y vas, tes frères ils font comment ?

Ben ils regardent la télé, et quand j'en ai marre, je regarde la télé et ils vont sur Internet.

[Wendy, 17 ans, lycée Paris Sud]

Quand les adolescents du groupe français visionnent des vidéos en ligne, leurs choix se portent principalement vers les séries télévisées américaines, connues pour leur fort pouvoir d'addiction, qui rend donc le téléchargement ou le *streaming* (lecture en continu) plus attractifs que d'attendre que l'épisode suivant soit diffusé à la télévision. Comme les vidéos américaines protégées par droit d'auteur sont régulièrement retirées de YouTube pour des

questions juridiques, il est nécessaire – si l'on ne passe pas par des programmes de téléchargement – de rechercher d'autres sites où trouver les épisodes, souvent perdus au milieu de dizaines de « faux » sites de séries, créés pour gérer des revenus publicitaires. Pour cette raison, les sites de streaming sont parmi les rares à être enregistrés comme favoris dans les navigateurs, afin d'éviter de répéter de longues recherches. À la différence des séries françaises et des séries américaines des années 1980, que l'on ne se vante pas de regarder, particulièrement quand on est un garçon (Pasquier, 2005), les séries américaines sont tout à fait légitimes dans la culture adolescente, aussi bien chez les garçons que chez les filles⁷. Cette nouvelle légitimité est due à une redéfinition radicale du genre dans les années 1990, les « néoséries » américaines s'éloignant alors des histoires sentimentales conventionnelles pour développer des intrigues à suspense plus créatives visant explicitement un public plus diversifié et plus exigeant (Perreur, 2011).

On peut regarder des séries sur Goodseeds, c'est un site qui regroupe plusieurs séries.

Tu regardes quoi ?

90210 Beverly Hills⁸, (...) Lost, Prison Break, Les frères Scott... j'en vois pas d'autres.

Sous-titrées, en version française ?

Sous-titrées parce que les versions françaises elles sortent tard, donc je prends les sous-titres. Des fois j'essaye de regarder les versions originales, mais c'est pas le top.

[Dan, 15 ans, lycée Paris Sud]

Au Brésil, les séries américaines sont connues et regardées occasionnellement quand elles sont diffusées à la télévision. Mais ce sont surtout les *télenovelas* nationales qui remportent un franc succès, et sont très fortement associées à la fois au médium télévisuel et à l'horaire de passage, à tel point qu'on les désigne plus souvent par ces attributs que par leur nom, par exemple « la *novela* de 20h de la Globo ». Néanmoins cette pratique est plus répandue – ou plus facilement déclarée – chez les filles que chez les garçons, sans doute parce que les intrigues sont très centrées sur les drames de couple à la manière des séries américaines classiques. Si cette pratique reste centrée sur la télévision « traditionnelle », elle

⁷ Certaines séries plaisent davantage aux filles, notamment celles qui mettent en avant les questions relationnelles et/ou la mode et des héroïnes féminines, comme *Gossip Girl*, *Sex and the City*, *Desperate Housewives* ou *Buffy contre les vampires*. D'autres attirent un public de garçons avec des héros masculins et un univers de sport ou d'aventure, comme *Les Frères Scott*, ou *Prison Break*. Mais les séries qui rencontrent le plus grand succès sont citées aussi bien par les garçons que par les filles, comme *Lost*, *Dr House*, *24h*, ou *Grey's anatomy*.

⁸ Il s'agit d'une nouvelle version format néosérie d'une série des années 1990.

est tout de même complétée par certaines pratiques en ligne. En effet, la majorité des élèves qui les regardent recherchent des informations sur l'intrigue, les épisodes ratés ou à venir sur Internet. Alors que les épisodes des novelas sont disponibles sur YouTube et pourraient donc être visionnés en différé, la persistance de la pratique de visionnage des novelas à la télévision par les adolescents brésiliens tandis que les adolescents français regardent les séries sur Internet témoigne d'une part d'un poids particulier des telenovelas dans la culture brésilienne, mais surtout d'une pratique culturelle familiale qui perdrait en partie son sens à être effectuée individuellement en ligne.

Dans les groupes des deux pays, le contenu vidéo le plus populaire après les clips musicaux et les séries ou *novelas* s'avère être les mangas japonais. Cette pratique est moins généralisée parmi les adolescents que les séries, et elle est beaucoup plus fortement genrée : les mangas passionnent autant de filles que de garçons, mais ils ne regardent pas les mêmes. Surtout, c'est une pratique plus spécialisée. En effet, les amateurs de mangas sont souvent des spécialistes du sujet, qui fréquentent des forums thématiques, se réunissent pour regarder certaines animations voire, dans plusieurs cas rencontrés dans les deux pays, apprennent le japonais pour améliorer leur accès à cet univers. Comme pour les séries et les jeux vidéo, cette pratique est souvent décrite comme une addiction :

[montrant une image sur la page personnelle de l'élève] *Et les mangas c'est quoi ?*

C'est le fond d'écran des Dolls⁹. J'adore les mangas, je regarde surtout des mangas pour fille. Mes préférés c'est Tazora nakis, Mui Power, Sakura, Fuji wi... Y'en a plein.

Tu les regardes sur le câble ?

Non sur Internet.

Donc tu te connectes tous les jours.

Oui, mais ces temps-ci j'ai arrêté pour me concentrer sur l'école.

Ça te déconcentrait ?

Oui, quand je regardais un épisode je regardais toujours la suite, après je m'arrêtais pas. Je préfère faire mes devoirs à la place. (...)

Ta sœur utilise [l'ordinateur] autant que toi ?

C'est moi qui l'utilise le plus, mais y'a des jours où ma sœur veut regarder des mangas, elle l'utilise toute la journée.

En streaming ?

Sur YouTube, DailyMotion... [Violaine, 15 ans, lycée Paris Sud]

⁹ Un « jeu de fille » en ligne.

On observe donc que les vidéos visionnées en ligne par les adolescents recouvrent les chaînes thématiques ou programmes télévisés dont ils sont le public cible depuis les années 1980, comme les clips musicaux, les films de grande distribution, les séries, et les mangas, auxquels on peut ajouter les sketches d'humoristes et les vidéos de « gags » et canulars, très populaires sur YouTube et souvent postés sur les pages des sites de réseautage. Sans paraître affecter particulièrement la diversité des contenus visionnés, l'accès aux vidéos en ligne favorise en revanche le visionnage impulsif d'une grande quantité de vidéos d'un même genre. Les rares contenus vidéo qui demeurent le domaine privilégié de la télévision sont celles qui s'adressent à un public familial, telles que les *telenovelas* brésiliennes ou les émissions de télé-crochet françaises comme La Nouvelle Star.

Mais la différence la plus notable et la plus significative concerne les actualités. Dans ce domaine, la migration des pratiques médiatiques vers Internet pourrait restreindre l'exposition des adolescents aux informations. En effet, alors que le fait de regarder le journal national, qui passe quotidiennement à heure fixe, constitue une sorte de rituel familial dans de nombreux foyers, peu d'Internautes prennent l'initiative de rechercher des actualités en ligne. Quand cette pratique existe, elle est assimilée par les enquêtés à une pratique avancée, mais le journal télévisé reste leur référence, comme en témoignent Daniela et Natália :

Desde que você começou a usar Internet, seu uso evoluiu ?

Evoluiu no sentido de eu começar a me interessar por outras coisas na Internet. Outras notícias, saber o que aconteceu em tal lugar. Eu perdi uma reportagem no jornal nacional, aí eu vou lá no site da Globo, procuro e leio : “nossa, que é isso, aconteceu isso...”¹⁰

[Daniela, 18 ans, lycée Rio Sud]

E você acha que você aprende mais com a televisão ou com a Internet ?

Eu acho que eu aprendo mais com a televisão, porque com a Internet eu quase não mexo nos sites importantes, só mexo no Orkut e MSN.

¹⁰ *Depuis que tu as commencé à utiliser Internet, ton usage a évolué ?*

Il a évolué dans le sens où j'ai commencé à m'intéresser à d'autres choses sur Internet. D'autres informations, savoir ce qui s'est passé à tel endroit. Si j'ai raté un reportage du journal national, je vais sur le site de la Globo, je cherche et je lis « c'est pas vrai, il s'est passé ça... » [Daniela, 18 ans, lycée Rio Sud]

E na televisão ?

Na televisão eu vejo as notícias, outras coisas.¹¹ [Natália, 17 ans, lycée Rio Ouest]

D'une manière générale, l'envie ne vient pas aux adolescents de chercher des informations comme de chercher un clip ou une série. Un des grands risques lié aux nouveaux médias dont la consommation est réputée plus active, est que la majorité des internautes tendent à aller vers des contenus « confortables », qui correspondent à leur mode de pensée, ne les dérangent pas, et s'isolent ainsi dans un « cocon informationnel » (Sunstein, 2006). À l'inverse, dans les médias traditionnels tels que la presse écrite et, surtout, les journaux télévisés, la plus grande passivité du récepteur permet en contrepartie de le confronter à des contenus qu'il n'a pas choisis, qu'il ne souhaite pas nécessairement connaître et qui donc amplifient son spectre de pensée en l'habituant à tolérer l'existence de points de vue différents du sien. Dans le cas des actualités, il est notable que l'information obtienne une meilleure visibilité sur Internet quand elle implique un certain degré de passivité, c'est-à-dire quand les internautes se trouvent face aux principaux titres de l'actualité sans les avoir recherchés, et cliquent alors sur ceux qui les intéressent le plus. Ainsi, il est très rare que les adolescents se connectent à des sites d'informations comme ceux des grands journaux, à l'exception des garçons du groupe carioca qui y recherchent les résultats sportifs. Le plus souvent, le contact avec les actualités se fait par les titres sélectionnés par un site fréquenté pour un autre motif, comme leur messagerie ou webmail :

Avant je faisais quasiment rien, maintenant je me renseigne sur ce qui se passe en France, des fois. Quand je vais sur La Poste [webmail], y'a toujours des trucs importants... Après j'aime bien regarder les infos à la télé aussi, sur la 6, le 19-45. [Slimane, 18 ans, lycée Paris Nord]

Você nunca pesquisa notícias ?

No Terra [webmail]. É porque eu vejo TV, aí já passa no jornal...¹² [Tamara, 16 ans, lycée Rio Sud]

¹¹ *Et tu trouves que tu apprends plus avec la télévision ou avec Internet ?*

Je trouve que j'apprends plus avec la télévision, parce que sur Internet je ne vais quasiment pas sur les sites importants, seulement Orkut et MSN.

Et à la télévision ?

À la télévision je regarde les informations, d'autres choses. [Natália, 17 ans, lycée Rio Ouest]

¹² *Tu ne cherches jamais d'actualités ?*

E você vê notícias ?

Vejo notícias, o site é da UOL, lá tem uma série de coisas já, sala de bate-papo. Só nesse email que costumo ficar mais. Já tenho tudo ali. (...) UOL tem notícias de futebol, você às vezes costuma querer saber sobre o seu time.¹³ [Leandro, 18 ans, lycée Rio Ouest]

Les vidéos en ligne sont donc avant tout associées aux loisirs, tandis que les actualités consultées en ligne sont généralement écrites, et le journal national reste un moment télévisuel familial et une référence culturelle.

c) Sport et jeux

Les pratiques de loisir en ligne reflètent également les loisirs traditionnels des garçons de cette tranche d'âge que sont les sports et les jeux. Beaucoup d'entre eux regardent des matchs de foot en ligne – même si les matchs importants sont regardés à la télé pour la qualité de l'image et la taille de l'écran qui permet de regarder à plusieurs – mais c'est surtout une immersion dans l'univers sportif qui est recherchée à travers des informations telles que les résultats des matchs et les classements, les derniers transferts ou la composition des équipes, des informations sur certains sportifs, et les commentaires des internautes qui les accompagnent. Le sport le plus populaire est évidemment le football, qui occupe une position de quasi-monopole dans les pratiques concernant le champ sportif du groupe brésilien. Parmi les Franciliens, le football est également le sport le plus cité, mais le basket et le handball – très pratiqués – ainsi que la Formule 1 et le catch – très regardés – ont également une bonne popularité.

Et t'as déjà été sur des forums, discuter avec des gens ?

Non, j'aime pas.

Même des forums de foot ?

Ah si ! Le foot si ! Mais ça va pas plus loin, je parle juste avec eux de foot. Quand il y a un bon sujet de discussion je reste jusqu'à ce que ça s'arrête, ça peut durer trois quarts d'heure, c'est beaucoup déjà à taper sur un clavier. [Malek, 16 ans, lycée Paris Nord]

Sur Terra [webmail]. C'est parce que je regarde la télé, alors ça passe déjà au journal... [Tamara, 16 ans, lycée Rio Sud]

¹³ *Et tu consultes les actualités ?*

Oui, sur le site de UOL, il y a plein de choses, des *chats*. C'est surtout sur cet email que je passe du temps. Il y a déjà tout. (...) Sur UOL y'a des actu de football, souvent tu veux savoir ce qui se passe avec ton équipe. [Leandro, 18 ans, lycée Rio Ouest]

Je vais sur les infos de sport, de foot principalement. Sur Maxifoot. (...) Si je passe vraiment le temps sur internet, faut vraiment que je sois intéressé, à regarder des vidéos, tout ce qui est ça, sinon je passe pas trop de temps. C'est pratiquement que du catch.

Tu recherches les vidéos avec des mots-clés ou on t'envoie des liens...?

Je vais tous les jours sur un site de catch où je peux tout savoir. Et ils mettent les vidéos, je les regarde... J'ai mes sites que je regarde tous les jours, je connais déjà l'adresse (...).

C'est www.infolutte.com, maxifoot, goal365... [Karim, 16 ans, lycée Paris Nord]

À la différence du sport, qui figure dans les pratiques numériques de presque tous les garçons interrogés, les jeux en ligne sont moins répandus qu'on pourrait le penser. Certes, les consoles de jeux sont nettement plus présentes chez les garçons, à qui elles servent de support de sociabilité puisqu'elles sont principalement utilisées pour jouer à plusieurs. Le type de jeu pratiqué reste très différencié selon le sexe, avec d'un côté des jeux de combat, d'action et de course typiquement masculins – *World of Warcraft*, *Counter Strike*, *Street Fighter* – et de l'autre des jeux d'habillage de personnages, de décoration ou de séduction qui s'adressent à un public typiquement féminin bien qu'ils ne rencontrent pas le succès des jeux de garçons. Mais on trouve aussi entre les deux des jeux mixtes comme les *Sims*¹⁴, ou *Second Life*, qui constituent des mondes virtuels dans lesquels les joueurs interagissent avec d'autres joueurs sous la forme d'avatars¹⁵.

Les pratiques culturelles et de loisirs en ligne s'inscrivent donc clairement dans la continuité des pratiques adolescentes de consommation médiatique observées depuis les années 1980, tant dans le groupe francilien que dans le groupe carioca, centrées autour de la musique, de la télévision et des jeux vidéos. Alors que la migration en ligne de ces pratiques pourrait laisser supposer une plus grande diversité dans les choix, devenus indépendants de la programmation des médias traditionnels, le passage aux supports numériques pour une grande part des activités culturelles et de loisir semble peu affecter la diversité des pratiques, à l'exception du contact avec les informations, plus fréquent à la télévision. Ainsi, alors qu'Internet est souvent opposé à un média dit « de masse » comme la télévision, une bonne partie des goûts culturels manifestés en ligne par les adolescents s'inscrit toujours dans la culture de masse ou culture populaire, mais avec une dimension d'appropriation individuelle et générationnelle que permettent les outils numériques.

¹⁴ Jeu de console dont il existe une version en ligne.

¹⁵ Appelés MMOG, pour « massively multiplayer online game ».

4.2. Quelles distinctions dans les pratiques culturelles numériques ?

La diminution du poids du capital économique dans les pratiques culturelles s'accompagne d'une atténuation de « l'homologie structurale » entre statut social et goûts culturels – du moins en ce qui concerne les pratiques culturelles traditionnellement étudiées – qui ne traduit pas nécessairement une démocratisation de ces dernières, mais un déplacement des critères de distinction (Coulangeon, 2004 ; Peterson, 1997). La distinction peut être comprise comme l'ensemble des pratiques élevant un individu dans sa propre estime et dans celle des autres. Elle implique une hiérarchie de valeurs. En ce qui concerne les pratiques culturelles en ligne des adolescents, une partie d'entre elles est destinée à être publiée, le plus souvent sur leur profil¹⁶. Ces pratiques étant orientées vers l'interaction, un des principaux critères de distinction y est la popularité du *post*. En laissant de côté la multitude de *posts* qui ne relèvent pas directement des pratiques culturelles, tels que les actualisations de statut¹⁷, on peut dégager trois facteurs qui contribuent à la distinction des pratiques culturelles en ligne : la nouveauté, l'expertise et la créativité.

a) La culture adolescente, une culture populaire

Le « populaire » peut renvoyer tant à ce qui est caractéristique des milieux populaires qu'à ce qui concerne la majorité de la population. La sociologie des pratiques culturelles a souligné le fait que la culture juvénile coïncide en grande partie avec la culture populaire, cette dernière ne renvoyant généralement pas aux pratiques minoritaires des milieux populaires, mais le plus souvent à une culture de masse, par opposition à une culture cultivée plus élitiste (Storey, 2006). Ainsi, les goûts culturels des jeunes se portent en grande partie vers la culture de masse et, inversement, une part importante des goûts culturels observés dans les milieux populaires sont comparables à ceux qui caractérisent les adolescents (Vitelli, 2009). Trois exemples illustrent bien cette convergence : l'intérêt pour les célébrités, celui pour les productions culturelles globales de masse, et la dimension identitaire de certains goûts musicaux.

¹⁶ Les contenus culturels sont plus importants sur des sites de réseautage tels que MySpace pour la musique ou Flickr pour les photos, mais ces sites ne sont presque pas fréquentés par les enquêtés. Je me concentre donc sur les contenus culturels partagés sur Facebook ou Orkut, orientés davantage vers la socialisation, mais largement utilisés par les adolescents faisant partie de cette étude.

¹⁷ Le « statut » est une courte phrase qui apparaît en haut de la page de profil et informe sur la situation actuelle de l'internaute (état d'esprit, activité). Le site Twitter repose presque entièrement sur ce type de message, avec une orientation plus informative et moins personnelle que sur Facebook et Orkut.

Alors que des travaux récents sur les loisirs adolescents indiquent que l'attrait pour les célébrités touche tous les milieux sociaux dans cette classe d'âge (Tabary-Bolka, 2009), la sociologie des pratiques culturelles suggère qu'à l'âge adulte cet intérêt décline chez les cadres et assimilés ainsi que chez les hommes. Pour le spécialiste des médias John Fiske, la « culture fan » est caractéristique des groupes dits dominés ou subalternes (Fiske, 1992). En ce sens, il attribue le fait que ce goût culturel touche les adolescents de tous les milieux sociaux à leur âge, qui suffirait à en faire un groupe dominé dans son ensemble : « *It is thus associated with the cultural tastes of subordinated formations of the people, particularly with those disempowered by any combination of gender, age, class and race*¹⁸ » (p.30). De fait, les consommations culturelles citées précédemment, telles que la musique, les séries télé et les *novelas*, ou le sport s'accompagnent d'un fort intérêt des adolescents pour l'apparence, les déclarations, et la vie privée et publique des artistes, des sportifs et des personnalités de la télévision – un milieu professionnel bien résumé en anglais par le terme *entertainment* – qui ont supplanté les personnalités politiques et héroïques dans la sphère des célébrités au cours de la deuxième moitié du XXe siècle (Chenu, 2008 ; Morin, 1984). Alors que le culte des célébrités a souvent été associé à une pratique féminine (Lewis, 1992 ; Pasquier, 2010), cet intérêt est apparu aussi présent dans les pratiques numériques des garçons que des filles, même si les premiers privilégient les sportifs tandis que les dernières s'attachent avant tout aux acteurs et chanteurs. Tout d'abord, les sites *people* occupent une place de choix parmi les favoris enregistrés dans les navigateurs, à l'instar des magazines *people* dans la presse, qu'il s'agisse de sites officiels d'artistes spécifiques, ou de sites regroupant des actualités sur les stars en général :

No seu computador você utiliza favoritos ?

Sim. Tenho o site da Amy Winehouse, tenho favoritos de fofocas¹⁹ [Fernanda, 18 ans, lycée Rio Ouest]

Mais en outre, les stars représentent un des rares sujets qui suscite la création de contenu en ligne dans cette tranche d'âge, si l'on exclut les pages personnelles de sites de réseautage. Ainsi, alors que la modification d'articles sur Wikipédia (fructueuse ou non) ou la

¹⁸ « [La culture fan] est donc associée aux goûts culturels des groupes subalternes, en particulier ceux qui sont exclus du pouvoir du fait de leur sexe, de leur âge, de leur classe ou de leur origine ethnique » (Fiske 1992, p.30)

¹⁹ *Sur ton ordinateur tu utilises les favoris ?*
Oui, j'ai le site d'Amy Winehouse, des favoris de potins.

création de blogs²⁰ sont des pratiques très minoritaires, une des motivations quand ces pratiques existent est la connaissance spécialisée de certaines célébrités, comme pour Slimane et Omayra dans le groupe francilien, le premier ayant corrigé l'article Wikipédia sur le joueur de foot brésilien Pelé, et la seconde ayant créé un blog sur les célébrités, comme l'a également fait Tamara dans le groupe carioca en se concentrant sur les actrices du téléfilm américain *High School Musical*.

Comme en témoignent les noms de célébrités cités par les élèves, une part importante de leurs références culturelles font partie d'une culture globale de masse. Dans un article sur le funk bahianais, l'anthropologue brésilien Livio Sansone souligne la généralisation auprès des adolescents brésiliens, et des pays « périphériques » en général de certains genres musicaux comme le hip-hop, le reggae ou le funk, indiquant l'émergence d'une culture juvénile globalisée (Sansone, 1997). Il met toutefois en garde contre une assimilation hâtive de ce phénomène à une homogénéisation culturelle à dominance anglo-américaine, affirmant qu'une même pratique culturelle prend un sens différent selon le contexte historique et géographique, ce sur quoi insistent les sociologues à travers le concept de « glocalisation » (Robertson, 1995) et les anthropologues à travers celui d'« hybridation » (Anderson-Levitt, 2003). Ainsi, le funk carioca occupe une place centrale dans la vie sociale des adolescents des favelas par la spécificité des *bailes* qui sont à la fois l'occasion de célébrer et d'affirmer une liberté de l'espace de la favela qui n'existe pas dans le reste de la ville, et de rencontrer des jeunes de classe moyenne dans un espace où ils ne se trouvent pas en situation d'infériorité. En revanche, le funk bahianais est marqué par un militantisme « afro » inspiré des mouvements noir-américains qui n'existe pas à Rio, ainsi que par une impulsion féminine autour de la danse qu'il n'y a pas aux États-Unis. Mais dans les deux contextes, le plaisir principal des *bailes funk* – fréquentés y compris par ceux qui n'apprécient pas particulièrement ce style musical – réside dans l'expérience musicale collective. Ainsi, Lycia témoigne que personne n'écoutait de *reggaeton* ni de *bachata* dans son lycée – musiques latines qu'elle avait elle-même découvertes avec son petit ami plus âgé, « mais dans ma classe j'ai fait écouter à tout le monde et ils ont tous adoré, donc maintenant ils écoutent tous, mais ils connaissaient pas », soulignant l'importance des dynamiques de groupe et de l'expérience collective dans les goûts culturels.

²⁰ Hors Skyrock blog, qui s'apparentait d'ailleurs plus dans l'usage à une page personnelle de site de réseautage qu'à un blog.

Dans les groupes interrogés dans notre enquête, certains noms d'artistes internationaux reviennent fréquemment des deux côtés de l'Atlantique en ce qui concerne les vidéos regardées sur Youtube²¹ : Beyoncé, Chris Brown, Shakira, 50 Cent, Eminem, Rihanna... que l'on peut considérer comme des « produits culturels » globaux. Dans ce sens, une étude sur la « global youth culture » de Kjeldgaard et Askegaard (2006) rapporte les propos d'un adolescent qui a parcouru 17 pays l'année précédente, et ne voit « quasiment rien de différent, à part la langue, entre un adolescent au Japon, un adolescent au Royaume Uni et un adolescent en Chine »²². Pourtant, une part importante des consommations culturelles déclarées ne sont pas globales, comme les musiques *funk* et *pagode* à Rio ou certains artistes de rap français et de variété à Paris. Pour Kjeldgaard et Askegaard (2006), la culture adolescente globale ne se définit pas tant par son contenu que par sa forme. En s'appuyant sur des recherches dans des contextes où l'adolescence est une réalité récente ou émergente, comme à Katmandou au Népal ou dans des communautés bouddhistes en Thaïlande, ces auteurs avancent l'idée que l'identité d'adolescent y est problématique en ce qu'elle est indissociable d'une identité de consommateur – que les biens consommés soient payants ou pas, matériels ou immatériels.

De fait, les choix de consommation culturelle participent pleinement de la construction et de l'affirmation identitaires des adolescents. Une partie de ces choix sont exposés sur les pages personnelles de sites de réseautage sous la forme de vidéos, de clips, d'images et, plus rarement, d'informations écrites, qui contribuent à construire l'identité de l'utilisateur dans cet espace social (Fontanella & Prystion, 2004 ; Lardellier & Bryon-Portet, 2010).

Au cours des entretiens, j'ai présenté aux élèves une liste comprenant les items suivants : origine, religion, pays, couleur de peau, ville, quartier, langue, classe sociale, activités, équipe de foot, musique écoutée, marques préférées, idéaux et valeurs, groupe d'amis, âge ou génération, culture et connaissances. Je leur ai demandé de définir oralement chacun des items en ce qui les concernait, puis de me dire avec lesquels ils s'identifiaient le plus. Dans les deux groupes, les items désignés comme le plus fortement identitaires sont les marqueurs sociaux et raciaux du début de la liste. Tout de suite après vient la musique

²¹ Il est possible que les adolescents interrogés écoutent également des artistes moins connus, qui n'ont pas de vidéo sur YouTube. Mais nombre d'entre eux écoutent toujours également les célébrités internationales.

²² « Last year I was in 17 countries, and it's pretty difficult to find anything that is different, other than language, among a teenager in Japan, a teenager in the U.K. and a teenager in China. » (*Marketing News* 2002, 49, cité dans Kjeldgaard and Askegaard 2006).

écoutée. Dans le groupe carioca, la plupart des enquêtés déclarent écouter du funk carioca, de la MPB, du pagode, et du hip-hop international, et s'identifient peu avec cette musique. En revanche une minorité d'entre eux déclare écouter du rock, et s'identifie fortement avec ce genre :

Tipo de música : rock. Curto pop rock. Sou mais rock mesmo. Todo tipo, menos forró, brega, essas coisas assim sabe, do Brasil...²³ [Tamara, 16 ans, lycée Rio Sud]

On peut donc penser que l'identification à ce genre musical est liée au fait qu'il différencie ceux qui l'écoutent des pratiques culturelles majoritaires. De la même manière, les filles franciliennes écoutent principalement du R&B sans s'identifier particulièrement à cette pratique, tandis que Lycia, qui s'est démarquée des autres en découvrant le reggaeton et la bachata s'identifie fortement à ses goûts musicaux. Pourtant, les garçons franciliens échappent à cette logique en répondant de manière unanime qu'ils écoutent du hip-hop (français ou américain) et s'identifient fortement à cette musique :

[Je m'identifie] le plus : mes origines [algérien et martiniquais], la musique parce que j'écoute beaucoup de musique [rap US et R&B], le sport [foot], et l'équipe [FC Barcelone]. [Slimane, 18 ans, lycée Paris Nord]

Le plus : c'est le sport, le foot. Les adolescents, le quartier... non plutôt la ville. Le style de musique [rap]. C'est tout. [Mohamed, 15 ans, lycée Paris Sud]

Le plus : le style de musique [rap et R&B], les amis, supporter [du PSG], le sport [karaté, handball, foot, rugby], les langues, le quartier [cité]... c'est tout. [Malik, 16 ans, lycée Paris Nord]

Comme le funk carioca (Souto, 1997), le hip-hop américain et bien d'autres genres musicaux, le rap en France a été une musique typique des jeunes de milieux populaires à ses débuts dans les années 1980 et au début des années 1990, puis le genre est devenu *mainstream*²⁴ au sein des 15-25 ans, comme en témoigne la programmation des radios majoritaires dans la tranche d'âge comme Skyrock et NRJ. L'importance de cette musique tient davantage à son rôle dans la définition de l'identité sexuelle que sociale, puisqu'elle est

²³ □ Genre de musique : le rock. J'aime le pop-rock. Je suis vraiment plutôt rock. Tous genres, à part le forró kitch, ces choses comme ça... brésiliennes. [Tamara, 16 ans, lycée Rio Sud]

²⁴ Avec tout de même des différences selon les artistes.

généralement citée avec un ensemble de pratiques typiquement masculines tels que le football ou les sports de combat. La segmentation des pratiques culturelles selon le genre est connue pour être plus forte dans les milieux populaires que dans les catégories aisées (Coulangeon, 2004), mais également davantage parmi les collégiens et lycéens que parmi les adultes, en raison notamment du besoin d'affirmation de la masculinité dans un milieu scolaire fortement féminin (Pasquier, 2010). Le fait que l'étude se concentre sur un certain milieu social permet de montrer que certains goûts musicaux sont fortement identitaires, sans que l'on puisse affirmer qu'ils participent à proprement parler d'une dynamique de distinction sociale sur une échelle de valeurs. En revanche, certaines caractéristiques des contenus partagés sont clairement valorisées par l'ensemble des groupes d'adolescents.

b) « Be the first of your friends » : nouveauté, pertinence et expertise culturelle

Alors que les sites de réseautage comme Facebook et Orkut visent avant tout la socialisation et non le partage de contenus comme MySpace ou Flickr, cette dernière pratique tend à s'accroître avec la généralisation du bouton « Like » ou « J'aime » de Facebook ou son équivalent « Curtir » d'Orkut sur une multitude de sites visant de la sorte à accroître la visibilité de leurs contenus. Sur la page d'origine du contenu, deux informations apparaissent dans le but d'en encourager le partage : le nombre de personnes qui « aiment » publiquement ce contenu, c'est-à-dire sa popularité sur le réseau, et la phrase « soyez le premier parmi vos amis », valorisant ainsi le fait de faire découvrir quelque chose de nouveau à son réseau. Sur les sites de réseautage, chaque utilisateur peut voir les actualisations de plusieurs dizaines, voir plusieurs centaines de contacts. Ceci implique que les *posts* de chacun soient de consultation rapide. Les utilisateurs opèrent donc une sélection des contenus qu'ils publient en fonction de la durée nécessaire pour les consulter : on postera difficilement un lien vers un film ou même un épisode de série que l'on a regardé, alors qu'on le fera pour une vidéo de quelques minutes. La rapidité de survol de chaque information, qui va de pair avec la masse d'informations reçues, s'accompagne également de ce que l'on peut appeler un « cycle de pertinence » assez court des contenus qui circulent. En effet, un même contenu peut-être posté et reposté durant des années, et donc avoir un « cycle de vie » assez long. En revanche la pertinence du contenu ne durera pas autant, et le risque est grand qu'un des contacts du réseau

le fasse remarquer. Une dispute publique a ainsi éclaté entre lycéens sur le mur²⁵ de l'un d'entre eux, qui avait publié une vidéo d'un policier se faisant insulter par un jeune de leur quartier. Un des camarades de l'utilisateur a désapprouvé la divulgation de la vidéo, argumentant non seulement contre son contenu, mais aussi sur le fait que la vidéo datant de plusieurs années ne justifiait même pas d'être publiée pour son actualité, ayant perdu sa pertinence.

En raison de cette finalité de partage avec le réseau numérique, les produits culturels publiés sur les pages personnelles ne doivent pas uniquement correspondre aux goûts de celui qui les choisit. Ils doivent également servir son image, être compréhensibles par des membres de son réseau et favoriser les échanges avec celui-ci. Ceci explique le grand succès des vidéos humoristiques sur Youtube, le genre étant un des plus aisés à partager avec des connaissances n'ayant pas nécessairement les mêmes goûts, et également un des plus propices aux commentaires. Ainsi, une partie des pratiques culturelles en ligne sont orientées vers ce qui pourra être partagé sur le réseau :

Toi tu mets quoi sur ta page Facebook ?

Comme j'aime bien aller sur Youtube de temps en temps, je mets des petites vidéos marrantes que j'ai trouvées, ou sur des choses que j'ai trouvées intéressantes... [Aurélien, 15 ans, lycée Paris Sud]

Tu as combien de pages ouvertes en même temps ?

Y'a la page pour Facebook, une page pour Youtube pour voir si y'a des nouvelles vidéos qui sont bien, pour les publier après sur Facebook (...).

Tu te connectes uniquement au CDI ou chez toi ?

Et aussi chez la famille des fois parce que je vais souvent chez eux. Pour regarder Facebook ou des DVD en streaming.

Et pourquoi pas la télé ?

Parce que les streaming c'est des films récents qui sont pas encore à la télé. [Nicolas, 16 ans, lycée Paris Nord]

Ce dernier témoignage met également en exergue l'importance de la nouveauté y compris pour les pratiques culturelles et de loisir indépendantes du réseau social, comme le

²⁵ Espace d'un profil Facebook où les membres du réseau de l'utilisateur peuvent laisser des commentaires, et qui est visible par tout les « amis » de ce dernier, les amis de ses amis, voire complètement public, selon les paramètres choisis.

choix des films, où le streaming est préféré à la télévision ou à la location de DVD en raison d'un critère d'actualité. Ceci est sans doute un des nombreux motifs qui jouent dans la baisse de prestige de la culture classique observée depuis plusieurs années (Donnat, 2009 ; Peterson, 1997 ; Setton, 2005). Alors que la lecture de livres, par exemple, est en nette diminution dans tous les groupes d'âge et milieux sociaux, la documentaliste du CDI d'un des lycées franciliens étudiés affirme que tous les livres de la série des Harry Potter sont constamment empruntés, et qu'elle reçoit de nombreuses demandes d'achat de livres actuels de science-fiction, d'histoires fantastiques et de vampires, vers lesquels le lycée n'oriente pas son budget. On voit donc que ce n'est pas le support livre qui est délaissé dans les pratiques culturelles, mais des contenus qui, n'étant pas nouveaux, se prêtent moins au partage avec le groupe de pairs. Cet attrait pour les produits culturels d'actualité ne signifie pourtant pas que tous aient un cycle de pertinence si limité. Certains d'entre eux accèdent en effet au rang de référence culturelle au sein du groupe pour de nombreuses années.

En observant les contenus publiés sur les profils des adolescents franciliens et cariocas, on constate que nombre d'entre eux – principalement des chansons – ont plusieurs années, voire une ou deux décennies. Ils sont pourtant considérés pertinents par le groupe de pairs, comme en témoignent les commentaires et les « like » associés. Ceci est dû au fait que ces contenus ont été intégrés aux références culturelles communes de cette génération, et leur permettent donc d'être dans le même « délire ». Ils ont été marquants à une certaine époque pour l'ensemble du groupe de pairs, et le fait de les publier des années plus tard est générateur d'un moment de nostalgie partagée et de complicité. Plusieurs adolescentes du groupe carioca ont ainsi déclaré avoir posté des vidéos de Xuxa, une animatrice de programmes pour enfants qui a eu un succès énorme à l'époque où elles et leurs amis étaient enfants, un peu comme Dorothee en France dans les années 1980. Ces vidéos suscitent facilement des commentaires puisque tout le monde les connaît, et comprend le second degré associé : depuis le « rrsrrrs » exprimant le rire en langage texto portugais (*risos*), en passant par les « oh ça fait longtemps », « je l'avais oubliée celle-là », « je me souviens, moi aussi je dansais sur cette chanson » et « comment j'ai pu danser là dessus », ces contenus servent l'interaction et la complicité du groupe.

Les produits culturels suivent clairement pour les adolescents la logique des tendances dans la mode vestimentaire, les codes du légitime dépendant moins du spectre social des pratiques culturelles que de leur déroulement temporel (Caldas, 2004). Certains produits culturels sont d'actualité puis passent de mode, certains sont devenus des classiques absolus dans la pop culture,

comme Mickael Jackson dont les chansons ont de surcroît connu une nouvelle actualité avec le décès de l'artiste en 2009. D'autres enfin reviennent au cours d'un deuxième ou troisième cycle de tendance, avec par exemple, au moment de la recherche à Paris, les rappeurs américains des années 1980 adoptés par les sympathisants de la mode « *old school* », qui ne manifestent en revanche aucun intérêt pour les rappeurs français des années 1990, ou encore le goût pour les rockeurs britanniques des années 1970-1980 mais le dédain pour ceux des années 1960 et 1990. Le succès du *post* réside donc dans la capacité à susciter une agréable surprise en renforçant la culture commune, par la publication de ce que les pairs ne connaissent pas encore – ou qu'ils avaient oublié – à l'intérieur des références communes. Avec le dernier sketch d'un humoriste qui vient d'être mis sur YouTube, ou le clip d'un artiste phare dans un mouvement qui connaît un renouveau, il s'agit de se distinguer par son expertise dans un domaine de la culture ado. Ainsi, il est possible que la diversification des goûts musicaux à partir de 15 ans vers des artistes moins connus que ceux appréciés durant l'enfance et la préadolescence (Octobre, Détrez, Mercklé, & Berthomier, 2010) ne soit pas due uniquement au changement des pratiques effectives, mais soit lié également à une volonté d'afficher des « artistes préférés » plus pointus pour se présenter comme un connaisseur dans le domaine musical.

La culture générale est donc progressivement façonnée par l'actualité, comme le révèlent les statistiques des recherches sur l'encyclopédie libre Wikipédia. Ce qu'il faut connaître, c'est ce qui se passe à l'instant, et les personnalités ou événements du passé ressurgissent dans les recherches à l'occasion d'anniversaires ou de nouvelles découvertes significatives à leur sujet. Parmi les 10 articles les plus consultés sur Wikipédia en mai 2011 selon le site alexa.com, quatre concernent la culture numérique (Wikipédia²⁶, Facebook, YouTube, et Wiki) et six des personnes connues, dont quatre dans le domaine de l'*entertainment* (les acteurs Charlie Chaplin, et Charlie Sheen, le magicien Harry Houdini, et la chanteuse Rebecca Black) et deux dans le domaine scientifique (Yuri Gagarin, et Robert Bunsen). En observant l'évolution de ce classement, on constate que la consultation des articles est fortement liée à l'actualité. Les variations les plus fortes sont observées lorsque le moteur de recherche Google rend hommage à une personne, un événement ou une cause,

²⁶ Il est probable que la requête « Wikipédia » en première position ne révèle pas la quantité de consultations de l'article en question, mais le trajet par lequel les internautes accèdent au site (en tapant « Wikipédia » sur un moteur de recherche) pour effectuer une autre recherche dans l'encyclopédie.

comme pour Charlie Chaplin ou Constantin Brâncuși²⁷. Ces variations s'observent également en rapport avec des événements marquants de l'actualité mondiale, comme pour les articles « Japon » et « tsunami » au moment de l'accident de la centrale nucléaire de Fukushima, ou de l'actualité de la culture adolescente globale comme avec « Nate Dogg » au moment du décès de l'artiste, ou « Rebecca Black » suite au succès aussi fulgurant que paradoxal de sa chanson « Friday », une des plus détestées de YouTube, où le clip a donné lieu à d'innombrables parodies moqueuses, une pratique créative de *remix* typique des Millenials.

c) La créativité : quand la légitimité culturelle passe de la consommation à la production

Bien que la pratique du web 2.0 ou web participatif soit décrite comme une particularité des pratiques numériques juvéniles (Allard, 2009 ; Tapscott, 2008), les données empiriques montrent que cette pratique est en réalité minoritaire chez les jeunes (Kennedy et al., 2007). Les études sur les « *user-generated content* » (UGC, contenus générés par les utilisateurs) et sur les blogs en particulier révèlent qu'il sont le fait d'individus fortement diplômés et à hauts revenus, majoritairement âgés de 25 à 34 ans (White, 2008). Comme le souligne Monique Dagnaud (Dagnaud, 2011), la mise au premier plan de la créativité des utilisateurs sur le web marque tout de même une transformation dans l'appréhension de la création culturelle : « La création numérique, surtout celle issue des amateurs, marque le passage d'une activité artistique fondée sur la création de biens à une culture ancrée dans la notion de lien » (p.48). En effet, la valorisation des activités créatives au sein du groupe réside également dans le fait qu'elles peuvent servir de vecteur entre l'expression individuelle et l'expérience collective. Alors que la pratique d'un instrument de musique n'est pas corrélée au niveau socioéconomique du foyer, le reste des activités artistiques amateur comme la danse, le dessin, la poésie ou la photographie et la vidéo concernent 63% des enfants de cadres en France, contre 46% des enfants d'ouvriers (Barrère, 2011). De manière symptomatique, parmi les compétences clés définies par l'Union Européenne comme objectifs de l'éducation, la « culture générale » qui apparaissait en 2002 a été remplacée en 2006 par « la sensibilité et l'expression culturelles » (INRP, 2008). Étant donné le rôle de l'institution scolaire dans la légitimation des pratiques culturelles, on peut donc affirmer que cette légitimité se déplace de

²⁷ À l'occasion de ce qui serait le 112^e anniversaire de l'acteur anglais et le 135^e anniversaire du sculpteur roumain, un hommage leur était rendu sur la page principale du moteur de recherche, générant des centaines de milliers de recherches sur Wikipédia.

la consommation de biens culturels vers la production culturelle. La créativité représente ainsi une des rares pratiques culturelles valorisée à la fois par les adolescents et par l'institution.

Dans le domaine de la création de contenu numérique, on peut distinguer cinq grands types de UGC en fonction de leur niveau d'élaboration et de l'apport qu'ils représentent pour les biens communs du web :

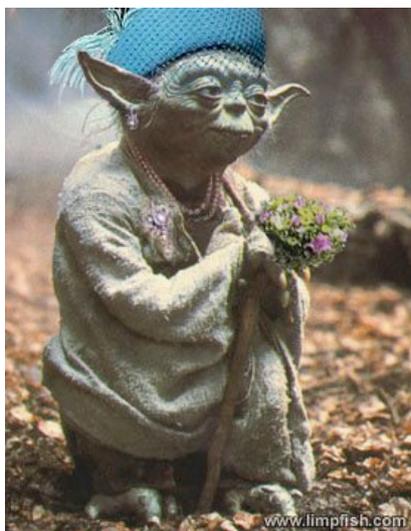
1. Le *microblogging* et la *transmission de contenu* : ce sont les pratiques de production de contenu en ligne les plus répandues et les plus simples. Le microblogging comprend l'actualisation de statut de quelques lignes sur les sites de réseautage. La transmission de contenu consiste à divulguer sur sa page des contenus (audio, vidéo, texte, image) produits par des tiers²⁸.
2. *Photo* ou *vidéo brute* : il s'agit de publier une photo ou une vidéo réalisée par soi-même (ou par des proches) sans avoir effectué de modification ou de travail de montage dessus, et dont le contenu n'est pas élaboré (pas d'intention artistique ni de reportage) mais porte sur des moments du quotidien (fête, amis, vacances, famille...).
3. Le *remix* : imitation, parodie ou modification d'un contenu produit par des tiers. Le contenu original doit être assez connu pour que le public distingue la part d'original et de remix. Cela comprend notamment de nombreuses vidéos où des quidams interprètent des chansons connues, ou répondent à d'autres vidéos de quidams qui ont fait succès sur Youtube (Allard, 2009) et de nombreuses images de célébrités retouchées sur Photoshop, souvent dans un but humoristique (voir figure 19 et 20 ci-dessous).
4. *Contenu élaboré* : il peut s'agir d'une photo ou vidéo éditée, d'une création artistique, d'un texte construit, d'une réponse informative à une question sur un forum. À travers ce contenu, l'auteur partage sur le web un certain talent, des connaissances ou des compétences²⁹.

²⁸ La transmission de ces contenus par email n'entre pas dans la catégorie des UGC, qui doivent nécessairement être rendus publics. L'email est considéré comme un espace privé, tandis que la page de site de réseautage est juridiquement un espace public. Voir "Sur Facebook, on ne choisit pas les amis de ses amis", *Le Monde* daté du 19 novembre 2010, entretien avec Christianne Feral-Schuhl.

²⁹ La frontière entre remix et création artistique est parfois ténue, la référence à d'autres œuvres faisant partie intégrante du processus de création. La différence se juge à la fois en terme de travail créatif – un remix en demandant moins qu'une création – et d'identité, le remix restant principalement identifié aux contenus originaux utilisés, tandis que la création artistique a une identité propre.

5. *Programmation* : création de site, de forum, de plateforme, de jeu vidéo ou d'application nécessitant l'usage d'un langage de programmation.

Figures 18 et 19 - Exemples de remix : La Reine Mère d'Angleterre en Maître Yoda de la Guerre des Étoiles (à gauche) et un clip amateur de la chanson Dança do quadrado (à droite)³⁰.



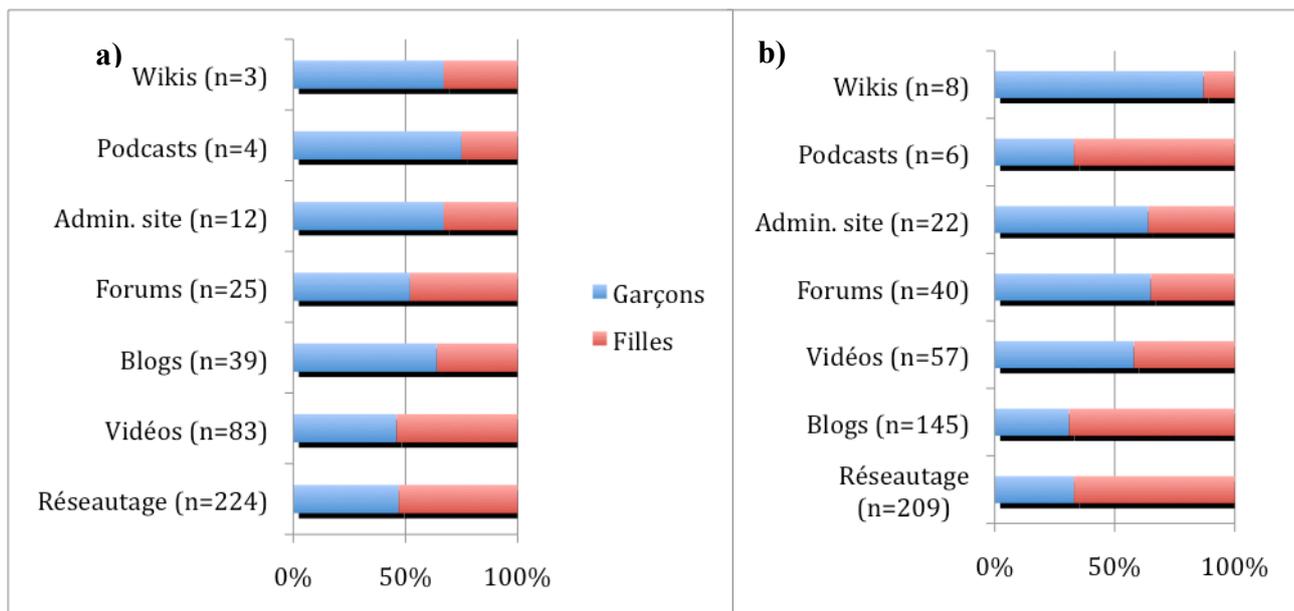
Chacun de ces cinq types de production nécessite des compétences à la fois techniques, cognitives, et linguistiques dans différentes proportions, ainsi qu'une disposition favorable à la prise de parole en public. Les données recueillies ne permettent pas d'analyser de façon comparative l'influence des ressources économiques et culturelles du foyer sur la production de contenu par les enquêtés. En effet, l'échantillon ayant été constitué dans des établissements à profil populaire, le nombre d'élèves issus de foyers favorisés est particulièrement faible. Le croisement de la variable [SocEdu]³¹ avec la production de contenu en ligne ne fait cependant apparaître aucune différence significative de participation selon le niveau socioéducatif du

³⁰ Le premier exemple utilise des références connues dans un but humoristique, celui de tourner en dérision la longévité extrême de la Reine Mère, âgée de 98 ans lors de son décès en 2002. Le deuxième exemple joue sur plusieurs niveaux de références : le clip amateur met en scène les paroles d'une chanson qui a eu un énorme succès populaire et médiatique au Brésil en 2008, *Dança do quadrado* (la danse du carré). La chanson est elle-même une parodie de funk carioca faite par des étudiants de l'État de Minas Gerais, dont les paroles contiennent de nombreuses références à la culture de masse, comme au footballeur Robinho (représenté sur l'image par le garçon en maillot jaune), ou au film *Matrix* (garçon habillé tout en noir).

³¹ Profil socio-éducatif des foyers des enquêtés, présenté dans l'introduction.

foyer, et ce pour les cinq types d'UGC sur lesquels portaient le questionnaire : blogs, wikis, forums, podcasts, vidéos, sites de réseautage, création ou administration de site. En revanche, on observe des différences de genre assez nettes :

Figures 20a et 20b – Proportion de filles et de garçons parmi les producteurs d'UGC (user generated content) dans le groupe carioca (a) et francilien (b)³²



La répartition des genres dans la production de ces divers types d'UGC révèle une dynamique comparable dans l'appropriation des pratiques créatives en ligne. Les types d'UGC sont listés par ordre croissant, mettant en valeur une diffusion de ces pratiques assez similaire dans les deux groupes, à l'exception des blogs en France rendus très populaires auprès des collégiens par Skyblog. Ainsi, si l'on prend en considération le fait que la participation des filles du groupe français est surestimée d'à peu près 10% en raison de leur surreprésentation dans l'échantillon, on voit que les pratiques minoritaires ou avant-gardistes (toutes sauf les deux dernières de la liste) sont généralement plus répandues auprès des garçons, tandis que les pratiques courantes ou majoritaires (réseautage et publication de vidéos à Rio, réseautage et publication de blogs à Paris) sont légèrement plus fréquentes chez les filles. Ce résultat rappelle le phénomène de diffusion d'Internet qui a été adopté d'abord par une minorité d'hommes avant de se diffuser également auprès des femmes (Dupuy, 2007).

³² Le groupe carioca comprend 146 filles et 148 garçons, le groupe francilien 186 filles et 120 garçons. Ces proportions sont représentatives des taux de filles et garçons scolarisés à ce niveau dans les deux pays. Cependant, dans les résultats du groupe francilien, il faut garder à l'esprit que les filles représentent 60% de l'échantillon.

Cela va également dans le sens de plusieurs études qui montrent que dans les pays où hommes et femmes utilisent Internet avec la même intensité, les usages demeurent toutefois différenciés, les femmes privilégiant les usages « sociaux » et protégés – typiquement les sites de réseautage où elles peuvent maintenir des relations amicales et choisir leurs interlocuteurs – tandis que les hommes fréquentent davantage des espaces numériques publics et potentiellement conflictuels tels que les forums, ou Wikipédia³³, et sont davantage attirés par la dimension exploratoire et expérimentale des pratiques numériques (Conger, 2011).

Il ressort en outre des entretiens que les compétences liées à la production de contenu en ligne sont celles que les élèves des deux métropoles souhaiteraient le plus pouvoir acquérir s'il y avait des cours d'informatique au lycée, loin devant celles liées aux méthodes de recherche, d'identification de fiabilité de l'information ou de maintenance comme la résolution de bugs et l'augmentation de la mémoire. Dans la quête d'interactions sociales en ligne, ces compétences sont en effet cruciales et confèrent à ceux qui les maîtrisent une distinction relative au degré d'élaboration de l'UGC – si tant est que les critères de pertinence et d'expertise soient également remplis. La nécessité de remplir ces différentes conditions apparaît bien dans les paroles de Sarah, qui a mis en scène des compétences artistiques avec son cousin (rap et *beatbox*³⁴), a pu les publier grâce à des compétences techniques (filmer et publier sur Youtube), mais ne l'a fait que parce que « ça faisait bien », c'est-à-dire que cela s'inscrivait dans les pratiques culturelles valorisées par son groupe de pairs, comme le confirment les votes positifs que la vidéo a reçus :

T'as jamais mis [de vidéo] sur Youtube ?

Juste une que j'ai fait avec mon cousin, lui il faisait du beatbox, moi je rappais, ça faisait bien alors je l'ai mis sur Youtube. Avant je rappais, mais maintenant j'ai arrêté. C'est quand j'étais un gros garçon manqué.

Et t'as eu des commentaires ?

Euh... non même pas. Y'a eu des votes, ça va on m'a mis que des votes bons. [Sarah, 16 ans, lycée Paris Nord]

Ce genre de démonstration réussie de créativité et de compétences suscite l'admiration du groupe de pairs, et souvent l'envie chez ces derniers de pouvoir à leur tour démontrer leur

³³ Wikipédia est un espace souvent conflictuel pour les contributeurs, où les modifications peuvent tourner à la « guerre des modifs » ou « *edit war* ».

³⁴ Le *beatbox* (« boîte à rythme » en anglais) est une imitation vocale du son de divers instruments, souvent pour servir de base à un rappeur.

créativité. Natalia témoigne ainsi de sa volonté de monter une vidéo à partir de différentes images et d'une musique, motivée par le fait que nombre de ses contacts Orkut réalisent ce genre de création :

Às vezes (...) gostaria de fazer alguma coisa e não sabe ?

É. Esses dias mesmo eu estava no meu PC em casa, queria saber fazer vídeo pra botar na Internet. Eu não sabia. Não sabia por onde começar. Não tenho ideia. Aí minha vizinha me chamou, porque vi um vídeo dela no Orkut e perguntei e ela falou que sabia, e ela me mostrou. É um programa que tem no seu computador, e vai aparecer lá, é só você fazer. É super simples³⁵. [Nayara, 16 ans, lycée Rio Ouest]

Pour acquérir des compétences de création de contenu en ligne, les élèves ont différents recours. La plupart, comme Natalia, demandent à leurs amis de leur expliquer comment faire, quand ils observent une pratique relativement répandue sur les sites de réseautage. Une petite minorité se rend sur des forums spécialisés ou consulte des tutoriels, surtout pour la programmation ou l'usage de programmes plus complexes. Enfin, beaucoup apprennent également par « tâtonnement expérimental », téléchargeant le logiciel adéquat par une recherche sur Google, puis enchaînant les essais et erreurs pour se familiariser avec. C'est notamment la méthode d'apprentissage principale des logiciels de traitement d'image comme Photoshop, et de programmes de création d'albums photos. Ainsi, on peut suivre Cardon (2009) quand il rappelle qu'Internet a été façonné par une élite d'ingénieurs dont non seulement les références de la culture « geek » (culture scientifique, œuvres de sciences fiction, *comics*)³⁶, mais surtout les valeurs de créativité et de collaboration continuent à régir les hiérarchies culturelles du web, puisqu'ils constituent toujours l'élite des internautes – les développeurs de logiciels libres :

³⁵ *Des fois tu voudrais faire une chose et tu ne sais pas ?*

Oui. D'ailleurs ces derniers jours j'étais sur mon PC à la maison, je voulais savoir comment faire pour mettre une vidéo sur Internet. Je ne savais pas. Je ne savais pas par où commencer. Aucune idée. Alors ma voisine m'a appelée, parce que j'ai vu une de ses vidéos sur Orkut et je lui ai demandé, elle a dit qu'elle savait, et elle m'a montré. C'est un logiciel qu'il y a sur l'ordinateur, il apparaît là, il suffit de le faire. C'est super simple. [Nayara, 16 ans, lycée Rio Ouest]

³⁶ Les caractéristiques de la culture *geek* sont mises en scène à travers les personnages de la néosérie américaine à succès *The Big Bang Theory*, un signe qu'elle est en train de rejoindre la culture générale.

Cette correspondance [entre la valorisation de normes d'ouverture et de créativité et la réalité des pratiques des usagers] tenait notamment au fait que les promoteurs d'un Internet ouvert et coopératif étaient aussi les premiers (et les plus habiles) utilisateurs de l'Internet et qu'ils constituaient une communauté d'utilisateurs aux propriétés très homogènes (blancs, masculins, occidentaux et cultivés – comme en témoignent avec constance les enquêtes sociographiques sur ceux qui en constituent l'avant-garde, les développeurs de logiciels libres). Aujourd'hui, la massification des usages de l'Internet impose un changement d'échelle qui, toutes choses égales par ailleurs, s'apparente à la manière dont la démocratisation des publics scolaires a mis en tension les idéaux éducatifs « républicains ». L'espace de pratique d'un groupe à forte homogénéité sociale et culturelle est désormais investi par des populations de plus en plus hétérogènes socialement et culturellement. (...) il y a souvent loin entre les idéaux de créativité et d'intelligence collective et la dimension prosaïque, parfois narcissique et souvent conformiste, des nouvelles formes d'expression sur le web. (Cardon, 2009)

Toutefois, la comparaison entre la massification scolaire et la massification d'Internet n'implique pas nécessairement que les valeurs des précurseurs soient diluées par l'arrivée massive d'utilisateurs qui ne les partagent pas. Si l'on file la comparaison avec la massification scolaire, les idéaux de l'élite cultivée qui seule bénéficiait de la scolarisation secondaire et supérieure à leurs débuts ont certes été mis en tension là où ces scolarités ont été massifiées, mais ces idéaux sont restés dominants dans le sens où ils ont continué à dicter les hiérarchies, faisant des nouveaux publics scolaires des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1975). Alors que les hiérarchies de la culture web sont bien moins visibles et explicites que les hiérarchies scolaires, on peut supposer que les groupes tirant le plus de bénéfices symboliques de ce nouveau capital culturel seront durant quelques temps ceux dont la culture familiale et personnelle est en adéquation avec la culture « geek ».

Conclusion

La numérisation et le passage en ligne des pratiques culturelles et de loisir s'accompagnent de deux évolutions principales : la forte chute du coût des biens culturels, et l'augmentation de la visibilité des pratiques culturelles dans le réseau social, notamment pour les adolescents qui se trouvent dans une phase de vie où le désir de connexion avec le groupe de pairs passe souvent par l'activité numérique. Le premier phénomène ne modifie pas la nature ou le genre des produits culturels consommés, qui s'inscrivent globalement dans la continuité des produits audiovisuels de masse consommés par les adolescents depuis plusieurs

décennies. Seul le volume de consommation de ces produits s'en trouve augmenté. En revanche le deuxième phénomène, la visibilité des pratiques culturelles, fait apparaître que celles-ci n'ont pas toutes la même valeur au sein du groupe. La généralisation des réseaux sociaux pousse donc leurs utilisateurs à sélectionner les contenus culturels qui sont porteurs de sens pour le groupe, favorisent les interactions et commentaires et donc renforcent les liens avec les pairs. Il est complexe de savoir s'il existe un phénomène de distinction au sein des pratiques culturelles numériques. En effet, il ne suffit pas d'observer des différences entre les pratiques de certains groupes sociaux pour que cela constitue une distinction, c'est-à-dire que certaines pratiques soient plus légitimes que d'autres. En outre, certaines pratiques peuvent bénéficier d'une forte légitimité dans un groupe ou une classe d'âge et pas dans la société qui l'englobe. Le processus de légitimation culturelle s'effectue en grande partie par l'institution scolaire, dont les références ont peu en commun avec les pratiques culturelles adolescentes. On peut toutefois observer que la légitimité des pratiques quitte en partie le domaine des consommations culturelles pour entrer à la fois dans celui de la « connectivité », ou le fait d'être au courant des actualités politiques ou culturelles, et dans le domaine des productions culturelles en ligne, ces dernières s'avérant aujourd'hui plus inégalitaires que les simples consommations. En d'autres termes les biens culturels, part objectivée du capital culturel, se démocratisent tandis que les dispositions, part intériorisée de ce capital, prennent une nouvelle dimension avec la possibilité de s'exprimer sur le web.

5 - Les dispositions de participation à l'élaboration des connaissances sur Wikipédia, un enjeu de démocratisation du capital culturel

Ce chapitre s'intéresse à un aspect particulier des dispositions des élèves par rapport à la culture, c'est-à-dire à la part intériorisée de leur capital culturel, afin de savoir si le rapport à la connaissance développé avec les pratiques numériques est similaire, complémentaire ou contradictoire avec celui transmis par l'institution scolaire. La recherche montre que la créativité et la collaboration favorisées par la culture numérique ne concernent pas les connaissances formelles en ligne, auxquelles les élèves considèrent ne pas avoir la légitimité nécessaire pour participer. Ce résultat est interprété à la lumière des normes transmises par la socialisation scolaire.

L'*habitus* peut être défini comme un ensemble de dispositions physiques et mentales acquises au cours du processus de socialisation, qui se manifestent à travers des goûts, des valeurs, des comportements, des manières de sentir et penser (Bourdieu, 1980, 1986). Les individus étant de plus en plus socialisés par plusieurs institutions et dans plusieurs groupes, l'existence d'un *habitus* de classe homogène a pu être mise en question (Lahire, 2006). Toutefois, on peut considérer que l'*habitus* intervient dans le domaine des dispositions à la prise de parole en public pour conférer à certains groupes un quasi-monopole du discours légitime, et donc un fort pouvoir de définition des connaissances et significations (Bourdieu, 1982, 2001 ; Monnet, 1998).

Dans un article dédié à évaluer la pertinence des concepts bourdieusiens d'*habitus* et de capital social dans la réalité brésilienne contemporaine, Zaia Brandão (Brandão, 2010) souligne que le groupe étudié – des étudiants d'une université prestigieuse de Rio de Janeiro – se caractérise par un usage intensif des nouvelles technologies pour maintenir à jour un capital informationnel d'ordre local et global. Ce capital informationnel peut d'une part être converti en capital économique, mais surtout il place les individus fortement connectés en position de potentiels

« disséminateurs d'opinion » au sein de la population brésilienne. Cette évolution par rapport à la situation décrite par Bourdieu est davantage historique que géographique, et peut certainement s'appliquer aux étudiants français de milieux privilégiés des années 2000 et 2010. De fait, c'est en s'appuyant à la fois sur son terrain brésilien et sur les travaux français de Coulangeon (2005) que Brandão affirme que les milieux aisés ont perdu de leur pouvoir symbolique dans la mesure où leurs pratiques culturelles sont de moins en moins prescriptrices de légitimité.

Pourtant, le fait d'être « disséminateur d'opinion » est bien une manifestation de pouvoir symbolique, compris comme le pouvoir d'imposer des significations légitimes. Si ce pouvoir prescriptif s'est atténué dans le champ des goûts et pratiques culturels, il convient toutefois d'interroger son importance dans le champ de la connaissance, au sein duquel les sources d'informations se sont largement déplacées des institutions formelles (académiques, scientifiques, journalistiques) vers le web participatif, sans que cela garantisse toutefois que les auteurs des informations les plus visibles du web soient de milieux sociaux différents ou plus divers qu'à l'ère de l'imprimé. Ce chapitre vise donc à explorer les dispositions des élèves à la participation aux connaissances sur le web à travers l'étude d'un des principaux sites d'information, l'encyclopédie participative Wikipédia. Dans un premier temps, il s'agit de montrer pourquoi Wikipédia constitue un enjeu démocratique, à la fois pour l'accès aux connaissances, et dans la mesure où elle confère un fort pouvoir prescriptif aux Wikipédiens. Dans un deuxième temps, la participation des adolescents à l'encyclopédie est analysée au prisme des dispositions à la prise de parole en ligne, ou habitus, dans un contexte de connaissances formelles. Les résultats montrent alors que les normes de socialisation scolaire s'opposent aux normes participatives de la culture numérique et affectent fortement le sentiment de légitimité des adolescents dans le domaine des connaissances formelles.

5.1. Wikipédia, un enjeu démocratique

L'accès à une immensité de biens culturels en ligne a suscité des espoirs de démocratisation non seulement dans le domaine des pratiques culturelles et de loisir, mais également dans celui de l'accès aux connaissances. De fait, les NTIC se sont imposées dans les pratiques scolaires des lycéens en raison de leur praticité nettement supérieure aux ressources imprimées, comme c'est le cas dans la recherche

documentaire avec Wikipédia (a). Mais la facilité d'accès aux informations ne résout pas les difficultés cognitives que rencontrent bien des élèves face au texte écrit, même si Internet fournit des ressources pour surmonter les difficultés scolaires, qui demeurent cependant peu utilisées (b). De plus, la question de la démocratisation du champ des connaissances ne dépend pas uniquement de leur accessibilité mais dans une large mesure de groupes qui les définissent. Un site comme Wikipédia concentre donc des enjeux de langage et pouvoir symbolique sur la toile (c).

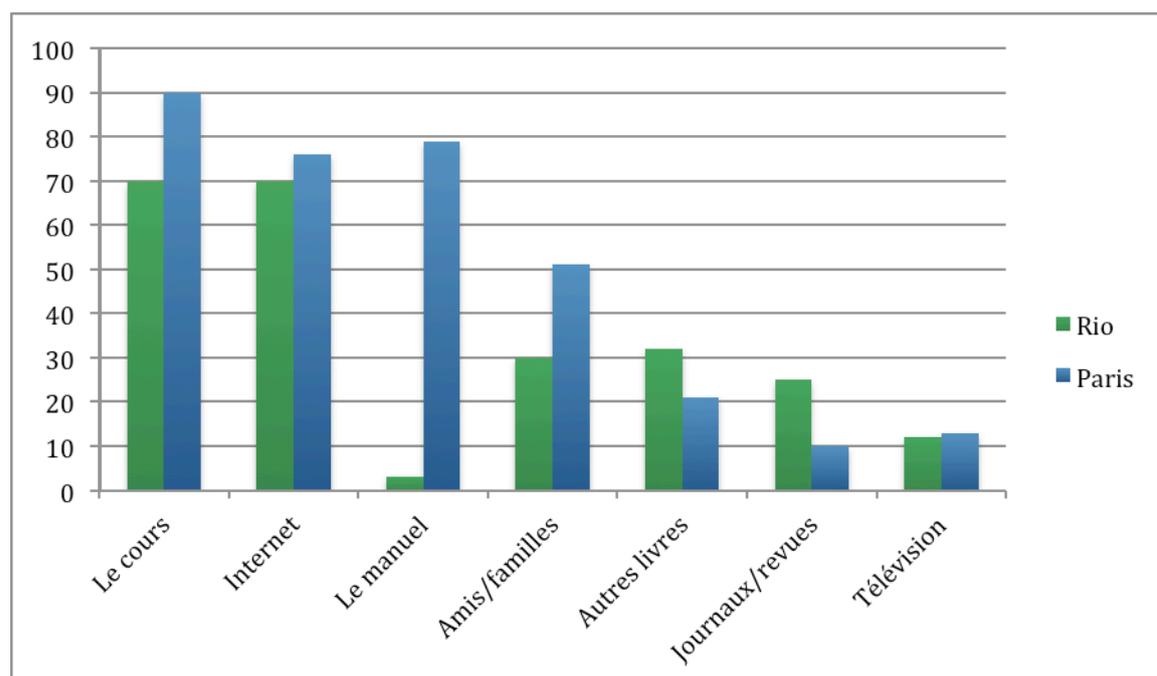
a) Une démocratisation de la recherche documentaire

Internet est utilisé par 70% des enquêtés brésiliens et 76% des enquêtés français pour leur travail scolaire à la maison, à égalité avec le cours du professeur pour les premiers, et juste derrière le cours et le manuel pour les seconds (figure 21 ci-dessous). On observe également que l'usage du manuel est quasiment nul chez les Cariocas, à qui le lycée ne demande pas d'en acheter pour éviter de désavantager ceux dont la famille ne pourrait pas faire cet investissement. Le lycée Rio Ouest disposait d'ailleurs de manuels scolaires, mais ceux-ci étaient conservés dans la salle des professeurs et utilisés occasionnellement en classe. Les élèves n'étaient plus autorisés à les emporter à la maison en raison du nombre élevé de manuels manquants après la première année d'utilisation. En outre, les élèves cariocas consultent moins leurs amis et leur famille, ce qui témoigne à la fois du plus faible niveau d'études des parents d'élèves cariocas, et de la plus grande habitude des devoirs et de la solidarité générationnelle dans le groupe francilien, comme nous l'analysons dans la troisième partie.

Les entretiens révèlent que la plupart des informations utilisées par les élèves sur Internet pour leur travail scolaire sont issues du site Wikipédia. Après une première période de rejet de l'encyclopédie participative jugée trop peu fiable par la majorité des enseignants, Wikipédia est aujourd'hui le principal outil de recherche documentaire utilisé par les lycéens – avec l'aval plus ou moins nuancé de leurs professeurs. Dans les groupes étudiés, 56% des Cariocas et 85% des Franciliens déclarent utiliser ce site. Dans les deux cas, il s'agit le plus souvent de recherches scolaires effectuées en dehors des cours. Parmi les premiers, chez qui la pratique des devoirs est bien moins fréquente qu'en France, la recherche y est le plus souvent effectuée à la demande de l'enseignant, soit pour trouver une information précise dans

un article, soit pour résumer les informations de l'article dans un nouveau document. Il arrive même que le travail consiste simplement à imprimer les paragraphes les plus importants d'un texte donné, le copier-coller étant possible du moment que les informations sont comprises. Dans ce cas, le document réalisé servira de matériel didactique à l'élève, ce qui représente un apport significatif en l'absence de manuels scolaires.

Figure 21 – Sources utilisées pour le travail scolaire à la maison



Le groupe francilien décrit un usage scolaire à la fois plus fréquent et plus encadré de l'encyclopédie participative. Les enseignants exigent que les informations soient vérifiées sur plusieurs sites, certains demandant même que les références des sites consultés soient citées en fin de devoir, et le copier-coller est formellement interdit. Les élèves du groupe français sont également plus nombreux à avoir été mis en garde par leurs enseignants sur les risques d'erreurs dues à la dimension participative de l'encyclopédie. Mais ces mises en garde n'ont pas eu d'effet, et les Franciliens ont systématiquement recours au site, y compris comme un aide-mémoire lors de devoirs qui ne reposent pas sur une recherche, par exemple pour vérifier la formule d'une molécule pour faire un exercice de chimie.

Alors que les élèves des deux pays utilisent également d'autres sites que Wikipédia pour leurs recherches, la préférence affichée pour l'encyclopédie participative tient à plusieurs facteurs :

- *Le site est connu.* Même si l'on sait qu'il n'est pas fiable à cent pour cent, l'expérience a montré que la grande majorité des informations y sont correctes, le risque d'erreur y est donc moins grand que sur un site inconnu.
- *Le site est familier.* La présentation des articles y est formatée, avec un paragraphe d'introduction, un sommaire actif, une série de paragraphes avec titre, quelques images et des renvois vers d'autres articles au sein du même site. Cette familiarité avec le visuel des pages facilite la lecture rapide, ou *scanning*.
- *Le site est exhaustif.* Presque tous les sujets de recherche y sont traités ; on y va car « on est sûr de trouver ». Les articles sont suffisamment développés pour les recherches scolaires, toutes les informations importantes y figurent.
- *Le langage est abordable.* À la différence des dictionnaires qui utilisent de nombreuses abréviations pour réduire le volume de texte, et des sites spécialisés dont les tournures de phrases sont plus complexes et formelles, les articles de Wikipédia sont généralement rédigés en phrases courtes avec des mots complets, dont certains possèdent un lien vers une définition.

Wikipédia est donc devenu le site de référence pour la recherche scolaire dans les deux contextes géographiques étudiés et, selon toute vraisemblance, dans de nombreux autres. Selon les statistiques de la « Web information company » Alexa¹, Wikipédia figure depuis des années parmi les 10 sites les plus consultés au monde, et les accès depuis un établissement scolaire y sont surreprésentés par rapport à la moyenne des autres sites. Ce fait mérite d'être souligné dans la mesure où l'encyclopédie participative diffère significativement des normes de production des

¹ Le site Alexa.com met à jour quotidiennement le classement d'un million de sites Internet en fonction de leur nombre d'accès. En juin 2011, les 10 premiers sites sur 3 mois étaient : 1) Google.com ; 2) Facebook.com ; 3) YouTube.com ; 4) Yahoo.com ; 5) Blogger.com ; 6) Baidu.com ; 7) Wikipedia.org ; 8) Live.com ; 9) Twitter.com ; 10) Qq.com. Wikipédia est le 8^e site le plus consulté en France, et le 16^e au Brésil. Toujours selon les statistiques d'Alexa, les dix langues les plus consultées sur Wikipédia sont : 1) Anglais (57%) ; 2) Allemand ; 3) Russe ; 4) Japonais ; 5) Espagnol ; 6) Français ; 7) Italien ; 8) Portugais ; 9) Chinois ; 10) Polonais.

connaissances scolaires et en particulier du matériel didactique. Elle n'a pas été choisie par l'institution ou les enseignants, mais s'est imposée progressivement comme source principale dans les recherches documentaires des élèves. En outre, son contenu est instable, provenant d'auteurs inconnus, et ouvert à la contestation. Malgré toutes ces dimensions peu favorables à son usage scolaire, Wikipédia mérite son statut de référence, comme le soulignent plusieurs études (Anthony, Smith, & Williamson, 2005 ; Giles, 2005 ; Wilkinson & Huberman, 2007) ainsi que ses utilisateurs :

Je vais principalement sur Wikipédia parce que psychologiquement c'est celui qu'on connaît et on sait que quand on va faire des recherches c'est là... Mais des fois je vais sur des sites inconnus, ils disent la même chose mais pas pareil, donc c'est bien d'avoir plusieurs points de vue (...).

T'as l'impression que les informations sont fiables ?

Ben quand on regarde sur les autres sites, oui, c'est la même chose. [Lucas, 15 ans, Paris Sud]

Quando aparece Wikipedia sempre vai ter alguma coisa de interessante (...). Até os professores quando querem procurar alguma coisa, vão na Wikipedia. Todo mundo usa². [Lia, 15 ans, Rio Sud]

J'ai l'impression que Wikipédia c'est un site qui regroupe le contenu de tous les autres sites sur un sujet, c'est pour ça que je l'utilise. [Malik, 16 ans, Paris Nord]

Cette encyclopédie représente une avancée considérable dans l'accès aux informations pour de nombreux élèves, principalement au Brésil, où les bibliothèques scolaires et municipales sont nettement moins répandues qu'en France, tandis que l'accès à Internet est très fréquent à la fois dans les établissements et les foyers dans les grands centres urbains. De manière paradoxale, cette facilité à trouver les informations semble même excessive pour certains enseignants français :

En salle de physique y'a des ordinateurs et on devait chercher une fois sur des sites, sauf Wikipédia, sur des chercheurs. [Le professeur] nous donnait un nom de savant et on devait trouver ce qu'il avait fait d'important en physique, mais on

² Quand ça affiche Wikipédia, on peut être sûr qu'il y aura quelque chose d'intéressant (...). Même les professeurs quand ils veulent rechercher quelque chose ils vont sur Wikipédia. Tout le monde l'utilise. [Lia, 15 ans, Rio Sud]

n'avait pas le droit d'utiliser Wikipédia parce qu'après ça serait trop facile.

[Salim, 15 ans, Paris Sud]

Ainsi, ce qui est considéré comme un grand avantage par les enseignants brésiliens – la facilité d'accès aux informations pour les élèves – est plus problématique pour certains enseignants français qui y voient un gain, mais également une perte. En effet, pour ces enseignants, les difficultés à surmonter et l'acquisition de codes et de savoir-faire spécifiques (comme la recherche documentaire) sont une dimension importante du travail scolaire. On perçoit dans la demande de l'enseignant dont parle Salim que la culture scolaire française est marquée par une culture de l'effort, ce qui apparaît particulièrement lorsqu'on la compare avec celle d'autres pays comme le Brésil ici, ou comme l'a fait Maroussia Raveaud avec le Royaume-Uni (Raveaud, 2011). Or la facilité de l'accès aux informations ne doit pas être confondue avec une facilité d'acquisition des connaissances.

b) Les difficultés cognitives des élèves face aux informations en ligne

Dans bien des cas, les usages d'Internet pour le travail scolaire entrent davantage dans une logique de « grappillage de points » ou d'obligation que d'apprentissage, comme dans le cas du recours massif aux sites de traduction par la majorité des élèves franciliens pour leurs devoirs de langues étrangères, ou du recours plus occasionnel des élèves cariocas aux forums pour connaître la réponse à un exercice. Cette démarche fait partie des actions mises en œuvre pour l'acquisition d'un certain capital scolaire, puisque celui-ci est sanctionné par les notes. Mais il est intéressant d'observer que l'existence d'outils numériques très efficaces dans la résolution de problèmes d'ordre cognitif rend explicite la hiérarchie des objectifs des élèves face à leurs devoirs, et la note – ou le simple fait de remplir une obligation³ – passe bien souvent avant l'apprentissage.

³ Dans le cas brésilien, les notes sont beaucoup moins importantes que pour les Français. Non seulement il n'existe pas d'orientation en filières au cours du secondaire et le redoublement a presque disparu des pratiques dans l'enseignement de l'Etat de Rio de Janeiro, mais, en outre, les établissements supérieurs et post-secondaires ne demandent pas les dossiers scolaires. Le système de notation y est donc bien moins rigoureux qu'en France. Selon la pratique la plus observée, les élèves doivent obtenir au moins 10 points par matière et par semestre pour éviter le rattrapage. Chaque devoir rendu leur rapporte un point s'il est mauvais ou médiocre, et deux points s'il est bon ou très bon.

Donc voilà, je copie... je vais sur Reverso [site de traduction automatique]...

Direct sans l'avoir lu ?

Non souvent je le lis pas, mais là c'est pour vous montrer, je le lis avant sinon. Et voilà après il me dit ça en allemand et je recopie, je vois si c'est les mêmes phrases, je change un peu si non la prof elle va voir. [Karim, 16 ans, Paris Nord]

C'est surtout en anglais et en espagnol que je comprends pas. C'est du n'importe quoi ! Je comprends que dalle !

Des fois tu vas sur des sites de traduction ?

Oui pour faire des exercices, écrire un paragraphe en espagnol ou en anglais, j'écris en français et ça traduit.

La traduction elle est bien ?

Oui la prof m'avait dit que c'était bien.

Et tu mémorises quelques mots ?

Ça va, je vais pas apprendre comme ça, mais je trouve que c'est plus facile parce que j'ai pas à réfléchir si c'est « was » ou si c'est « were » ou je sais pas quoi.

[Wendy, 17 ans, Paris Sud]

Il existe bien entendu des élèves qui cherchent à comprendre, à apprendre, et qui manifestent une curiosité pour les sujets étudiés en cours. Certains affirment même lire en ligne pour eux-mêmes davantage que ce qui leur est demandé pour les cours. Mais la majorité des élèves sont dans une relation de « devoir » face au travail scolaire et non d'apprentissage. Ainsi Malek, comme Wendy, apprécie le fait que les ressources disponibles sur Internet lui permettent d'éviter de réfléchir ou de se poser des questions, ce qui est pourtant un des buts de l'éducation. De manière comparable, Renato apprécie le fait de pouvoir rendre à son professeur une page de Wikipédia imprimée en guise de travail à la maison, qu'il en ait lu le contenu ou non :

Si jamais tu trouves toutes les infos que tu veux sur le premier site, tu vas en chercher d'autres ?

Ben si ça correspond bien bien bien par rapport au travail que je veux, ça sert à rien d'aller autre part. Je vais regarder un autre site après je vais commencer à me poser des questions... [Malek, 17 ans, Paris Nord]

Mas o professor aceita impressão do site [Wikipédia] ?

Aceita.

Ele não pede você resumir aquilo que você leu ?

Pede. Uns pedem, outros não.

Tem alguns que você pode entregar só assim ?

Tem alguns que você entrega tranquilo⁴. [Renato, 18 ans, Rio Sud]

Que le devoir en forme de copier-coller soit fait de manière à tromper le professeur dans le cas de Malek, ou avec son accord comme l'affirme Renato, on peut se douter que les informations imprimées restent à l'état d'informations, et non de connaissances. En d'autres termes, elles sont stockées sur un support, mais ne font pas partie du savoir de ces jeunes gens, ne peuvent pas être employées dans une conversation ou prises en compte dans l'élaboration d'une opinion sur un sujet connexe. On voit donc que le rapport aux connaissances n'est pas une simple question d'accès aux informations.

Par ailleurs, alors que le recours à des documents multimédia qui utilisent de manière complémentaire les codes linguistiques et non linguistiques ainsi que les signaux visuels et audio facilite la compréhension des élèves en difficulté (Tricot, 2007), les problèmes de compréhension auxquels se heurtent de nombreux élèves avec les textes écrits sont bien souvent les mêmes sur le papier et sur l'écran. Certes le langage de Wikipédia est plus simple que celui des dictionnaires et encyclopédies classiques, mais il est similaire à celui des manuels scolaires rédigés à l'intention des élèves. Ainsi, les mêmes difficultés de compréhension et d'assimilation se présentent face au texte des nouveaux médias que des anciens, comme le montre le contresens que Maéva fait sur le mot « expression » dans la définition de l'article « Romantisme français » sur Wikipédia, où elle comprend le mot isolément dans le sens d'une expression langagière, tandis qu'il ne s'entend que dans son lien avec le reste de la phrase où il désigne la manifestation nationale d'un mouvement artistique plus ample :

Donc là dans le cas du romantisme français, tu lis juste « le romantisme français est l'expression en France du mouvement artistique appelé romantisme » ?

Oui.

⁴ *Mais le professeur il accepte [que tu lui rendes] une page imprimée du site [Wikipédia] ?*

Oui.

Il ne te demande pas de résumer ce que tu as lu ?

Si, y'en a qui le demandent, d'autres non.

Y'en a avec qui tu peux rendre juste comme ça ?

Oui, y'en a avec qui tu rends ça super tranquille. [Renato, 18 ans, Rio Sud]

Et ça, ça t'aide ?

Bah je sais déjà que c'est une expression. [Maéva, 15 ans, Paris Sud]

En général tu trouves ce que tu cherches [sur Internet] ?

Oui.

Et tu comprends ce qu'il y a sur les sites ?

Pas trop, parce que c'est pareil qu'un cours, j'ai du mal.

Tu fais quoi alors ?

Je laisse tomber. [Violaine, 15 ans, Paris Sud]

En outre, en France, dans le cas des élèves ayant de réelles difficultés scolaires, le grappillage de points grâce aux sites de traduction ou l'accès aux informations de Wikipédia ne suffisent ni à obtenir les résultats scolaires nécessaires à la poursuite d'une formation supérieure, ni à vivre sereinement leur scolarité. Mais les NTIC peuvent également représenter des ressources scolaires indirectes, pour aider les parents à accompagner les apprentissages de leurs enfants. Cette médiation du parent entre l'élève et les informations disponibles en ligne peuvent alors limiter les difficultés de compréhension de ce dernier. Ainsi, comme l'explique Benjamin, un parent peut accompagner son enfant lors de ses recherches en ligne pour l'aider à comprendre les informations trouvées :

Et tu t'en sers pour ton travail scolaire de l'ordinateur ?

Ouais des fois. Une fois en anglais je suis allé sur un site de traduction, Reverso.

Y'a aussi en histoire, en physique-chimie quand je comprends pas des trucs j'y vais avec ma mère. Je tape un mot que je comprends pas et j'essaye de voir si y'a des explications dessus. Par exemple, je comprenais pas le mot SONAR, comment on calcule les mètres seconde, les ondes et tout, et avec ça j'ai eu des exemples sur Internet. [Benjamin, 16 ans, Paris Sud]

Par ailleurs, on peut observer que les TICE peuvent aussi représenter une alternative moins chère aux cours particuliers, qui se sont généralisés depuis quelques années dans le contexte français. Cette option est tantôt recherchée par les parents, tantôt conseillée par les professeurs :

Je suis inscrite sur Maxicours, c'est 10 euros par mois.

C'est toi qui l'as trouvé ?

Non, c'est ma maman. J'ai déjà redoublé donc... Y'a des cours et des exercices

en ligne... On peut passer des tests. Par contre c'est que des QCM [questionnaires à choix multiple]. On peut déjà évaluer un peu nos connaissances.

Tu le fais tous les jours ?

Quand je peux [trois ou quatre fois par semaine]. Si je finis à 18h je vais pas sur Maxicours, sachant que j'ai fait mes devoirs avant (...).

Tu fais toutes les matières [sur ce site] ?

Oui, mais je me concentre essentiellement sur les maths, parce qu'à la base c'est pour les maths qu'on l'a pris.

Ça t'aide ?

Un peu oui. [Saba, 16 ans, Paris Sud]

Et les profs ils t'ont déjà donné des références de sites intéressants pour leur matière ?

Oui. Physique-chimie, PCL [Physique – Chimie – Laboratoire], maths...

T'y es allé ?

En physique-chimie, pas en maths. Y'avait tout plein d'expériences et des devoirs, et puis le programme qu'ils avaient fait les années précédentes.

T'as trouvé ça intéressant ?

Oui, c'est intéressant, mais bon je vais pas y aller tous les soirs comme Facebook. J'y vais quand j'ai un devoir. [Lucas, 15 ans, Paris Sud].

Le témoignage de Lucas donne un aperçu des ressources numériques à la disposition des élèves sur Internet s'ils souhaitent surmonter leurs difficultés scolaires, mais il rappelle également à quel point les pratiques numériques scolaires s'opposent pour les adolescents à leurs pratiques spontanées. Par conséquent, la prise de parole en public sur le web, si généralisée dans le contexte de sites de réseautage, de blogs ou de forums concerne peu le champ des connaissances formelles. Or la démocratisation des connaissances ne dépend pas simplement de leur disponibilité auprès de l'ensemble de la population, mais également de la participation de l'ensemble de la population à l'élaboration de ces connaissances.

c) Langage et pouvoir symbolique sur la toile

Du point de vue des inégalités face aux nouveaux médias, le principal problème qui se pose aux éducateurs aujourd'hui est celui de la participation médiatique des jeunes de milieux populaires, pour qu'ils puissent se voir comme des « producteurs

culturels et participatifs, et non simplement comme des consommateurs, critiques ou non » (Jenkins, 2006). Cette aptitude est intimement liée au discours, et à la capacité de faire entendre ce discours, dont sont traditionnellement dotées des institutions telles que l'école et le milieu scientifique et académique, ainsi que les médias. Depuis les années 2000, ce pouvoir symbolique de diffusion d'une information, d'une connaissance ou d'un discours s'est en très grande partie déplacé vers Internet, où il dépend moins de la légitimité de la source – surtout auprès des adolescents – que de sa visibilité. Dans un épisode d'entretien très révélateur à ce sujet, deux élèves tapent leur propre nom sur Google dans l'espoir que le moteur de recherche valide leur « existence » :

Lamia à Nadège (*tapant sur Google*) : Nadège quoi ?

Nadège : Mais vas-y toi tape rien !

L : Nadège quoi ?

N : Diop (...). Mais y'aura rien.

(elles font défiler les résultats).

L : T'es pas connue quoi.

N : Tape Lamia ! ... Le nom de famille aussi !

(elles font défiler les résultats)

L : Non... j'y suis pas ? (...)

N : C'est bon t'es comme moi t'existes pas !

L : Ça marche pas ! Je suis sûre que j'existe !

Lamia est convaincue qu'elle « existe » sur le web car elle y publie de manière très active des photos et des commentaires sur sa passion pour la musique, la danse et le style Old School. Alors que ses photos sont visionnées et commentées par un groupe de quelques centaines d'amis et connaissances partageant sa passion, le verdict de Google est qu'à une échelle plus large que son propre réseau social, elle est insignifiante. Ce qui arrive à Lamia et Nadège avec leur propre nom est d'autant plus vrai des discours qu'elles peuvent publier en ligne. Or il existe une plateforme où leur discours pourrait être visible – mais pas leur nom – c'est Wikipédia. Alors que ces deux élèves, comme presque tous les autres, consultent fréquemment Wikipédia, elles n'y ont jamais pris la parole.

Pourtant, l'influence directe et indirecte des définitions proposées par l'encyclopédie participative est considérable. En effet, non seulement des millions de personnes tirent directement leurs connaissances personnelles sur un sujet d'un article Wikipédia, mais un nombre encore plus grand d'individus ont des connaissances qu'ils tiennent des discours de professeurs ou journalistes en grande partie inspirés d'articles de Wikipédia. Dans cette mesure, la démocratisation effective des contributions est un enjeu de pouvoir symbolique important, qui s'articule autour de trois dimensions principales :

- L'inclusion d'articles sur des sujets considérés comme non légitimes par les encyclopédies classiques – notamment les productions de la culture de masse, et certaines pratiques ou activités « triviales » ou très récentes.
- La possible évolution de la définition de sujets classiques dominés par la pensée occidentale, masculine et élitiste, grâce à la participation de contributeurs issus de groupes dits subalternes⁵ - mais également la possible appropriation de l'encyclopédie par les groupes dominants pour renforcer leur vision.
- L'*empowerment* des contributeurs dont les connaissances ou compétences sont incorporées dans l'encyclopédie la plus consultée au monde.

Comme le souligne Pierre Bourdieu dans un texte sur le langage et le pouvoir symbolique (Bourdieu, 2001), « les discours ne sont pas seulement des signes destinés à être compris, ce sont aussi des *signes de richesse*, destinés à être évalués, appréciés, et des *signes d'autorité*, destinés à être crus et obéis » (p. 99). Dans le cas des discours publiés sur Wikipédia, il ne s'agit pas d'un pouvoir symbolique acquis par un individu, puisque les contributeurs sont anonymes, mais d'un potentiel d'influence, de dissémination ou de formation d'opinion. Or « la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut-être tout à fait insuffisante

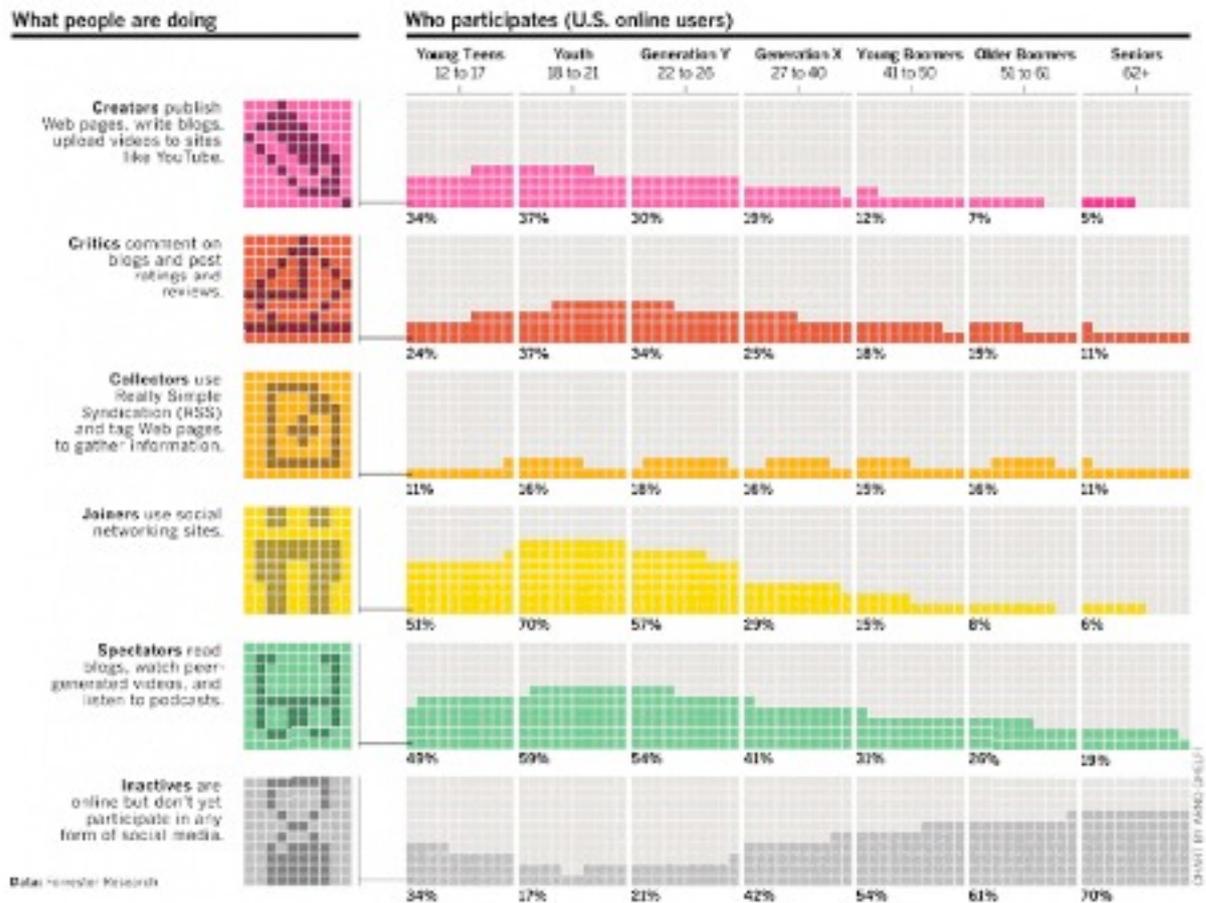
⁵ Le terme « subalterne », emprunté aux travaux d'Antonio Gramsci, désigne les personnes qui n'appartiennent pas au pouvoir dominant du fait de leur classe sociale, genre, origine, nationalité, religion ou orientation sexuelle. Les études subalternes ou *subaltern studies* consistent à revisiter les sciences sociales en général, et l'histoire des pays anciennement colonisés en particulier, en se focalisant sur les non-élites, les subalternes, comme agents du changement social et politique, une démarche comparable à celle de la théorie féministe concernant les biais masculins du langage et des sciences humaines et sociales. Les deux approches sont focalisées sur l'importance de la formulation des connaissances et des récits scientifiques dans les rapports de pouvoir.

pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées » (*ibid.* p. 84). Ainsi, la démocratisation du discours médiatique que l'on voit souvent dans le web 2.0 et la simplification des outils de publication en ligne est en réalité très relative, puisque la proportion de la population qui participe au discours « susceptible d'être écouté » sur le web demeure minoritaire. Dans une étude de 2006 citée par Jaugin (*et al.*), le cabinet Forrester propose une typologie des internautes fondée sur leur production de contenu :

- *Les créateurs* : Ciment du web 2.0 ce sont eux qui créent le contenu en publiant des pages web, en créant des blogs et en postant des vidéos sur des sites de partage. (ils étaient 13% fin 2006).
- *Les critiques* : Ils ne créent pas en tant que tel du contenu, mais y ajoutent de l'information. Ils commentent dans les blogs et postent des notations sur des vidéos, photos, articles... (19% fin 2006).
- *Les collecteurs* : Ils utilisent les outils de tag et de RSS. Ils enregistrent des pages, créent des favoris. (15% fin 2006).
- *Les participants* : Ils utilisent les réseaux sociaux. (19% fin 2006).
- *Les spectateurs* : Ils « consomment » le contenu du web 2.0 en lisant des blogs, et regardant des vidéos postées, en téléchargeant du podcast. (33% fin 2006).
- *Les inactifs* : Ils ne participent à aucune de ces activités. Ce sont des internautes qui sont restés dans l'ère 1.0. (52% fin 2006). (Jaugin et al., 2008)

On voit donc ici que le leadership de la création de contenu public est assuré aux États-Unis par 13% d'internautes qualifiés de « créateurs », auxquels on peut ajouter les 19% de « critiques » qui viennent améliorer la qualité de ce contenu. Les « participants » quant à eux, publient du contenu sur les réseaux sociaux ; ils ne contribuent donc pas à proprement parler à la création de contenu mais à sa circulation. Dans une publication ultérieure du même cabinet, ces profils d'internautes ont été segmentés par classes d'âge (pour la population américaine), révélant que la majorité des « créateurs » se situe parmi les 15-20 ans, et la majorité des « critiques » et « participants » parmi les 18-25 ans. Néanmoins, les types de contenus sont indifférenciés dans ces données, et l'on peut émettre l'hypothèse que la majorité des contenus créés par les 15-20 ans sont des vidéos et des blogs qui ont leur place dans l'évolution des pratiques culturelles, mais moins dans la construction des connaissances légitimes consolidées et diffusées sur le web.

Figure 22 – Profils de participation en ligne, par classe d'âge, dans la population américaine, en 2006



Source : Forrester cité par Jaugin *et al.* 2008

5.2. Les dispositions face à la participation aux connaissances collectives : normes du web participatif et socialisation scolaire

La question des dispositions héritées de la socialisation dans certains groupes constitue un point de jonction entre le capital culturel et le capital social, particulièrement lorsque l'on s'intéresse aux dispositions à participer à l'élaboration collective des connaissances. En effet, la définition de l'habitus, forme incorporée du capital culturel, comme ensemble de dispositions, manières de penser et d'agir recoupe en grande partie la définition du capital social collectif comme ensemble de normes et de valeurs pour l'action civique, comme la réciprocité, la confiance et la coopération (Fukuyama, 2001 ; Putnam, 2000). Or alors que les valeurs civiques sont partagées par l'institution scolaire, le curriculum réel diffère significativement du curriculum prescrit en la matière (a).

Par conséquent, le sentiment de légitimité des adolescents face à la participation à l'encyclopédie en ligne est inhibé par leur statut d'élève (b).

a) Les valeurs civiques dans les communautés scolaires : théorie et pratique

La scolarisation est aujourd'hui un des principaux contextes de transmission de normes et valeurs, et d'apprentissage des conditions de la vie en communauté. La socialisation des jeunes générations à certaines valeurs est d'ailleurs selon Durkheim le rôle principal de l'éducation, qui le remplit en faisant passer l'enfant par « un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres » (Durkheim, 1922). Une partie de ces valeurs sont transmises à l'occasion d'apprentissages explicites, qu'il s'agisse du contenu d'une matière comme dans les cours d'éducation civique, ou des règles de conduite dans l'établissement. Mais il existe également des apprentissages implicites, que les chercheurs désignent par le terme de « curriculum caché ». Perrenoud a bien souligné la difficulté pour les sociologues et pédagogues d'étudier cette dimension :

On voit bien que peuvent s'engouffrer dans la notion de curriculum caché toutes les interprétations machiavéliques du système scolaire comme appareil idéologique d'État, comme instrument de violence symbolique, comme usine et machine à décerveler ou simplement comme instance de socialisation au service du conformisme social. Dans ce sens, le curriculum caché est au carrefour de l'analyse et de la dénonciation, du constat et du soupçon... (Perrenoud, 1993)

Mais l'auteur note également les raisons pour lesquelles les valeurs que l'école doit transmettre ne peuvent pas être définies si clairement :

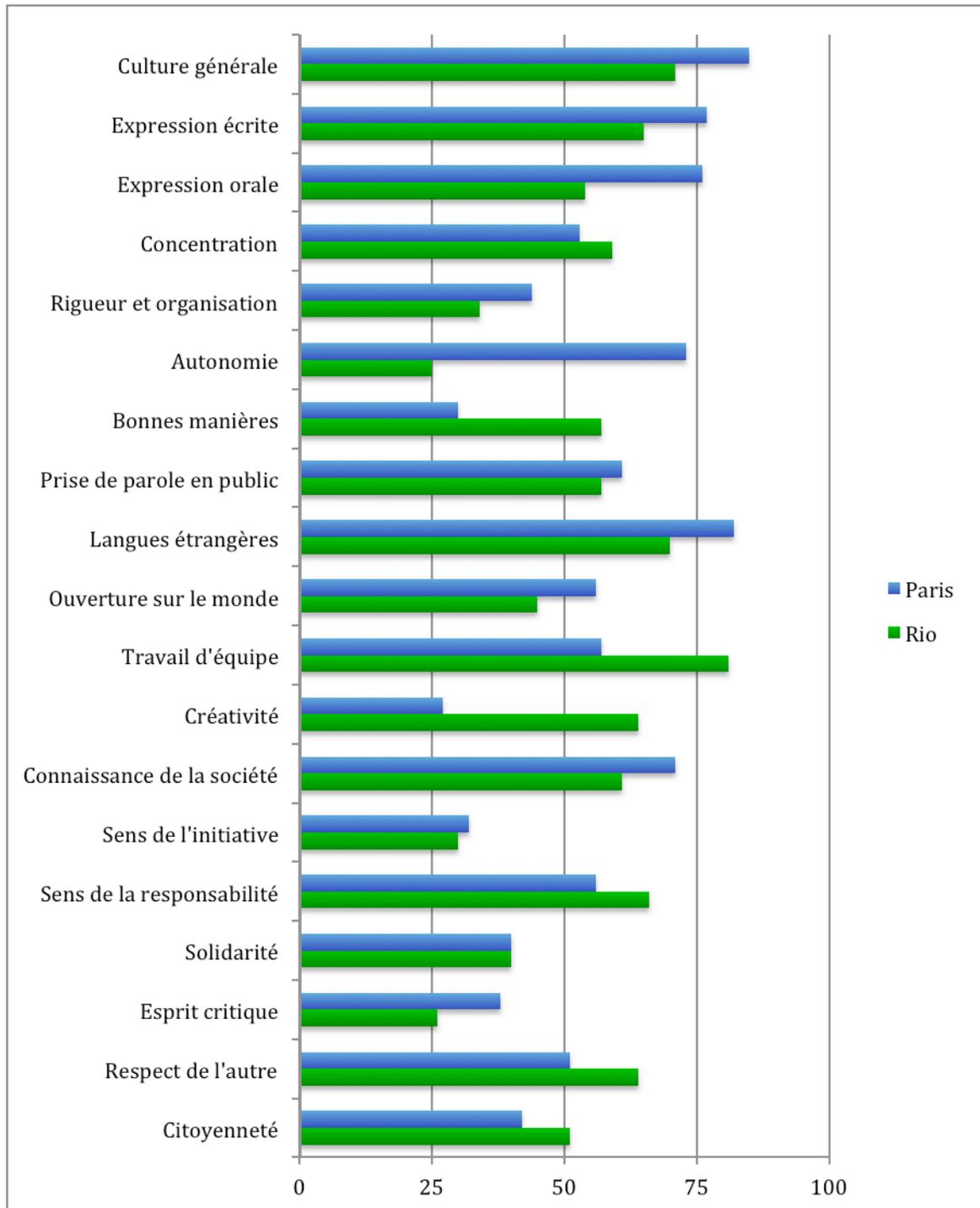
Parfois, *on préfère rester dans le vague pour masquer l'absence de consensus sur les finalités du système éducatif*; ainsi, dans le domaine de l'éducation civique, de l'adhésion aux valeurs nationales, ou de l'éducation morale, de l'appropriation de certaines valeurs, il est difficile d'être très explicite sans apparaître aussitôt prisonnier de la culture et des normes d'une fraction de la société, qu'il s'agisse de la bourgeoisie, de l'église ou des courants patriotiques et nationalistes. (*ibid.*)

En adoptant une perspective historique sur plusieurs siècles, on peut toutefois distinguer assez clairement certaines grandes lignes dans les valeurs centrales de la « culture scolaire » en France (Jacquet-Francillon, 2008) : tout d'abord une priorité donnée à l'élévation morale et à la formation de bons Chrétiens lorsque l'éducation formelle était prise en charge par des institutions religieuses, suivie d'un projet d'unification nationale et de formation des citoyens avec la laïcisation et l'étatisation de l'enseignement, et enfin une quête du « progrès » (humain, social, économique) grâce aux connaissances, qui s'exprime à travers les modèles humaniste, scientifique et plus récemment celui de l'innovation, dans lequel le modèle de société de la connaissance s'inscrit pleinement (voir chapitre 1). À quelques différences près, liées aux périodes et aux modalités institutionnelles de cette évolution, on observe les mêmes grandes lignes normatives dans l'histoire de l'éducation au Brésil (Lopes, Faria Filho, & Veiga, 2007 ; Sanfelice, 2008).

Les objectifs de l'enseignement secondaire français et brésilien consistent officiellement, comme dans la plupart des pays, dans la transmission démocratique de connaissances et compétences aux jeunes générations leur permettant de prendre part à la société en tant qu'individus, travailleurs et citoyens⁶. Ce dernier aspect est celui censé développer les « vertus civiques » qui nourrissent le capital social collectif. Mais dans les faits, les apprentissages des élèves ou « curriculum réel » ne correspondent jamais exactement aux objectifs éducatifs initiaux, ou « curriculum prescrit » (Mangez & Liénard, 2008). Dans la partie « école » du questionnaire proposé aux enquêtés, il leur était demandé de cocher les qualités que l'école favorisait à développer parmi une liste de 19 items regroupant, sans qu'elles soient classées de la sorte, des connaissances et compétences scolaires classiques (comme l'expression écrite) ou évoquant une conception plus formelle de l'éducation, des apprentissages valorisés par les discours sur la société de la connaissance (comme la créativité), et des valeurs ou dispositions citoyennes (comme la solidarité), ces trois grandes lignes n'étant pas mutuellement exclusives.

⁶ Telles que définies dans la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pour le Brésil, et dans le Code de l'éducation pour la France.

Figure 23 – Pensez-vous que le lycée aide à développer les qualités suivantes ?



Les résultats mettent en avant des logiques éducatives comparables, présentant moins de 20 points d'écart entre les deux métropoles pour 14 items sur 19 (voir figure 23 ci-dessus). Ainsi, se dégage un ensemble de connaissances scolaires relativement traditionnelles citées par plus de 60% des élèves des deux métropoles : La « culture générale », l'« expression écrite », les « langues

étrangères » et la « connaissance de la société ». Un deuxième ensemble comprend les qualités citées par la majorité des élèves, comme la « concentration », ou la « prise de parole en public », mais certaines apparaissant plus développées par le lycée brésilien, comme le « sens de la responsabilité » ou le « respect de l'autre », et d'autres plus développées par le lycée français comme l'« expression orale ». Trois items révèlent un fort contraste entre les deux groupes. Le premier est l'« autonomie », citée par 73% des jeunes Franciliens contre seulement 25% des jeunes Cariocas, un résultat faisant écho aux études qui soulignent l'attitude maternelle et paternelle des enseignants et celle infantilisée des élèves adolescents au Brésil (Brochier 2009) et, au contraire, la froideur de la relation pédagogique à la française (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010).

Le deuxième contraste concerne la « créativité », citée par 64% des élèves cariocas et seulement 27% des élèves franciliens, ce qui illustre le poids de la norme scolaire à laquelle ces derniers estiment devoir répondre dans leurs productions. Cela va également dans le sens des travaux montrant que, même si les rapports enseignants-élèves sont plus affectifs dans les établissements de quartiers populaires qu'ils ne le sont de manière générale en France (van Zanten, 2001), on reste bien loin de la logique des établissements populaires brésiliens où les enseignants font souvent tout leur possible pour que les élèves n'abandonnent pas l'école, quitte à renoncer à leurs exigences académiques et normatives pour se concentrer sur des activités ludiques et attentives à la personnalité des élèves (Brochier, 2009 ; Moignard, 2008).

Enfin, le troisième contraste réside dans les « bonnes manières », citées par 30% des Français et 57% des Brésiliens, ce qui relève moins d'une différence entre les normes sociales du milieu scolaire de chacun des pays que de la familiarité des élèves avec ces normes⁷. Mais le résultat le plus parlant concerne les qualités que les élèves considèrent le plus rarement développées par le lycée dans les deux groupes : le « sens de l'initiative », la « solidarité » et l'« esprit critique ». Il s'agit de trois dispositions nécessaires à l'action citoyenne, ce qui tend à montrer que le

⁷ Ainsi, l'attitude attendue des élèves peut sembler plus formelle en France (vouvoiement, usage de « Madame/Monsieur » + nom de famille) qu'au Brésil (tutoiement, emploi du prénom précédé de « Professor/a »). Cependant, pour les élèves français, ces normes sociales ne diffèrent pas de celles qu'ils doivent adopter avec n'importe quel adulte avec qui ils n'ont pas de relation familière, tandis que pour les jeunes Brésiliens ces normes sont typiquement scolaires.

« curriculum caché » ou en tout cas le « curriculum réel » des lycées concernés prépare davantage les jeunes générations à prendre part à la société en tant que travailleurs qu'en tant que citoyens. On touche ici à une des contradictions qui affectent la transmission des normes et valeurs dans le monde scolaire (Barrère, 2011) : le corps enseignant a dans sa grande majorité un discours positif sur l'intérêt pour les élèves de développer leur sens de l'initiative, leur solidarité et leur esprit critique, mais des pratiques qui ne les encouragent pas – telles que l'exigence d'obéissance et l'usage des notes individuelles qui sanctionnent la conformité aux attentes scolaires et mettent les élèves en concurrence. On est dans les faits très loin des pratiques de collaboration et de libre partage des informations qui sont la norme sur le web et sur Wikipédia en particulier.

Parmi les valeurs culturelles favorables au capital social collectif, Putnam cite également le sentiment de confiance (*trustworthiness*). En ce qui concerne la question de la confiance à l'école – à la fois envers les enseignants, mais aussi simplement en tant qu'absence d'angoisse à l'école – on dispose encore de peu de données malgré l'importance du débat français sur la souffrance scolaire. Ce n'est que depuis peu que les sociologues de l'éducation s'intéressent à l'impact des modèles de scolarisation sur le bien-être des élèves au même titre qu'à celui de ces modèles sur les inégalités sociales, sans doute en partie *via* les résultats des études PISA de l'OCDE, qui prennent en compte cet aspect⁸. En France, cette question est pourtant devenue un problème de société suite aux résultats d'études internationales montrant des jeunes Français plus pessimistes, inquiets, découragés et mal à l'aise à l'école que la plupart des Européens (Baudelot & Establet, 2009 ; Galland, 2009 ; Van de Velde, 2008). Comme le résumait François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit :

Les jeunes Français se montrent extrêmement défiants et pessimistes : ils craignent le chômage, n'ont confiance ni en eux, ni dans l'État dont ils attendent beaucoup : et comme ces attentes sont déçues, ils perdent confiance tout en refusant que l'État soit moins présent. Cette faible confiance vient de ce qu'ils pensent que la totalité de leur avenir se joue dans la « perfection » de leurs

⁸ En effet, le fort développement récent des études économiques, psychologiques, médicales et sociologiques sur le bonheur, le bien-être, la satisfaction de vie et la qualité de vie, regroupées en anglais sous le terme de « *happiness studies* », a favorisé l'intégration de cette variable subjective parmi les indicateurs sociométriques, aux côtés des traditionnelles variables économiques avec lesquelles le « bonheur » est souvent contrasté (Kaun, 2005; Kenny, 2005).

parcours scolaires, alors que les jeunes Danois ou les jeunes Anglais n'attendent pas tout de leurs études et savent qu'ils auront d'autres qualités à faire valoir et d'autres chances à jouer que celles que reconnaît et sanctionne l'école (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoùt, 2011).

Au Brésil, la question de la souffrance scolaire est fortement liée à celle de la violence à l'école (Abramovay, 2002 ; Sposito, 2001), la violence en général – notamment urbaine et domestique – atteignant une dimension extrême dans la société brésilienne. Dans cette mesure, la question est souvent associée aux milieux défavorisés, sauf dans des travaux psychologiques récents sur le *bullying* (Antunes & Zuin, 2008), qui touche toutes les catégories sociales, ou sur la compétition scolaire dans les établissements d'élite (Mendonça, 2011), qui pousse certaines familles brésiennes à fort capital culturel à les éviter pour le bien-être de leurs enfants (Brandão & Lellis, 2003). Mais d'une manière générale c'est la bienveillance et la tolérance des enseignants ainsi que le faible niveau de violence dans l'espace scolaire qui frappent les observateurs étrangers (Brochier, 2009 ; Moignard, 2008).

Ainsi, les observations de terrain confirment un fonctionnement pédagogique brésilien qui correspond tout à fait au modèle scolaire latino-méditerranéen de la « communauté bienveillante » décrit par Dubet, Duru-Bellat et Vérétoùt (*op. cit.*) : peu exigeant en termes académiques mais chaleureux et favorisant le bien-être, la participation et l'entraide entre élèves⁹. Par contraste, le modèle scolaire français de l'« école du savoir » caractérisé par sa froideur, sa rigueur et son individualisme est paradoxalement celui qui favorise la sociabilité la plus forte entre les élèves, comme nous le montrons dans la troisième partie de cette thèse. Ce paradoxe n'est qu'apparent car, de fait, la forte sociabilité des adolescents français se rapproche davantage d'une sociabilité de repli de type *bonding* face à un environnement hostile que d'une sociabilité de type *bridging*, ouverte aux échanges y compris avec les adultes, que l'on pourrait espérer dans une ambiance de confiance et de bien-être. On voit donc que malgré l'assurance avec laquelle un spécialiste du capital social comme Fukuyama affirme que c'est à travers l'éducation que les gouvernements peuvent générer du capital social de la manière la plus

⁹ En revanche, les écoles privées brésiennes sont bien plus proches du modèle français de l'« école du savoir ».

directe grâce aux valeurs enseignées¹⁰, des valeurs telles que la collaboration ne se transmettent pas simplement en disant aux élèves qu'il est bien d'aider autrui, mais par la pratique. Or les pratiques scolaires sont peu collaboratives si on les compare aux pratiques numériques.

b) Les valeurs de l'action collective sur le web : le sentiment de légitimité sur Wikipédia

Le web a été souvent présenté comme un outil favorisant la mobilisation et l'action civique dans le cas, par exemple, des mouvements altermondialistes (Held & McGrew, 2002), des soulèvements du Printemps arabe, ou de la communauté Avaaz.org (Kingsley, 2011), ainsi que comme un média favorisant les sentiments de confiance et de réciprocité (Quan Haase & Wellman, 2002). En ce qui concerne la collaboration et la production d'un bien commun, qui fait partie des valeurs fondatrices du web, comme cela a été présenté dans le chapitre 1, l'exemple le plus frappant parmi de nombreux projets collaboratifs (Benkler, 2006) est celui de Wikipédia. Cet exemple est également particulièrement pertinent pour étudier les motivations et inhibitions face à la collaboration, puisque la grande majorité des internautes – et des élèves interrogés – utilisent le site et connaissent sa dimension participative, tandis que seule une petite minorité y collabore.

Il est difficile de trouver des statistiques démographiques sur les contributeurs de Wikipédia car il n'est pas nécessaire de créer un profil pour modifier les articles, et dans le cas des contributeurs avancés ayant un profil, les données socio-éducatives ne sont pas systématiquement recueillies¹¹. Les études disponibles montrent que la

¹⁰ « *The area where governments probably have the greatest direct ability to generate social capital is education. Educational institutions do not simply transmit human capital, they also pass on social capital in the form of social rules and norms. This is true not just in primary and secondary education, but in higher and professional education as well. Doctors learn not just medicine but the Hippocratic oath.* » Traduction : « Le domaine dans lequel les gouvernements ont sans doute la plus grande capacité directe à générer du capital social est l'éducation. Les institutions éducatives ne transmettent pas uniquement du capital humain, elles font également passer du capital social sous la forme de normes et valeurs sociales. Cela ne vaut pas uniquement pour l'éducation primaire et secondaire, mais aussi pour l'enseignement supérieur et professionnalisant. Les médecins n'apprennent pas juste la médecine, mais aussi le serment d'Hypocrate. » (Fukuyama, 2001)

¹¹ En juin 2011, il existait environ 15 millions de comptes de Wikipédiens, dont 300 000 actifs (ayant effectué plus de 10 contributions, ou ayant contribué au cours des 30 derniers jours), et plus d'un milliard de modifications effectuées, selon les statistiques disponibles sur le site.

majorité du contenu (en nombre de caractères écrits) est produit par des millions de contributeurs occasionnels, qui effectuent chacun un faible nombre de contributions, mais des contributions importantes sur des sujets qu'ils maîtrisent bien (Blodget, 2009). En revanche, selon le fondateur de Wikipédia, Jimmy Wales, la vaste majorité des modifications (70 à 80%) est effectuée par à peine quelques milliers de wikipédiens très actifs, et consistent principalement en des actions de mise en forme et d'organisation des contenus (Jimmy Wales, cité dans Blodget 2009). Wales déclare également que les deux tiers des contributeurs ont au moins un diplôme de premier cycle universitaire, et un grand nombre d'entre eux ont un doctorat (Wheeler, 2011).

Une étude importante a été effectuée en ligne sur plus de 176 000 utilisateurs de Wikipédia de 231 pays (UNU-MERIT, 2010). Ces données ayant été recueillies par le biais d'une enquête en ligne à laquelle ont répondu ceux qui le souhaitent, quelques réserves doivent être émises quant à la représentativité des résultats. Principalement, les contributeurs sont sans doute surreprésentés par rapport aux simples lecteurs (30% de contributeurs et 70% de lecteurs dans l'échantillon) en raison de leur habitude de participation sur le site, qui peut favoriser leur taux de réponse à l'enquête. En revanche, les différents pays et langues sont bien représentés par rapport aux statistiques générales d'Alexa.com par exemple, et les profils des contributeurs semblent également dresser un portrait pertinent :

Figure 24 – Profil démographique des lecteurs et contributeurs sur Wikipédia

	Lecteurs	Contributeurs
Âge moyen	25 ans	26 ans
Proportion d'hommes - de femmes	69% - 31%	87% - 13%
Education primaire	12%	11%
Education Secondaire	37%	34%
Diplôme supérieur de 1^{er} cycle	25%	26%
Diplôme supérieur de 2nd cycle	17%	19%
Diplôme supérieur de 3^e cycle	2%	4%

Source : United Nations University (UNU-MERIT, 2010)

Cette enquête révèle que les utilisateurs de Wikipédia sont jeunes : les trois quarts ont moins de 30 ans, et la moitié moins de 22 ans. Étant donné leur âge¹², leur niveau éducatif est élevé, avec près de 50% de diplômés du supérieur, c'est-à-dire deux tiers de diplômés si l'on ne prend en compte que les contributeurs de plus de 18 ans. Elle révèle également un contraste marquant entre hommes et femmes : les premiers constituant deux tiers et les secondes un tiers des lecteurs. On sait que les hommes adoptent les nouvelles technologies en général, y compris Internet, avant les femmes. Dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, les femmes vont autant ou davantage sur Internet que les hommes, mais dans beaucoup de pays du monde, les hommes représentent la majorité des internautes (Dupuy, 2007). La plus faible proportion de femmes consultant Wikipédia pourrait donc être liée à leur plus faible présence en ligne, et à un biais dans la participation à l'enquête. En revanche, le contraste très fort au sein des contributeurs (87% d'hommes et 13% de femmes) dénote une caractéristique des inégalités de genre dans la production de contenu en ligne.

Les données de l'échantillon d'adolescents franciliens et cariocas confirment le clivage de genre observé dans l'enquête UNU-MERIT : seuls deux garçons français sur les 60 interviewés des deux métropoles avaient modifié un article Wikipédia, et dans les données issues de questionnaires, parmi les 11 élèves sur 600 déclarant avoir contribué sur Wikipédia, 8 sont des garçons – 1 fille et 2 garçons au Brésil, 1 fille et 7 garçons en France. En revanche, le niveau socio-éducatif des parents ne semble pas influencer la participation à Wikipédia, du moins dans l'échantillon étudié, qui ne comprend qu'une minorité de classes moyennes. L'impact du milieu social sur la contribution à Wikipédia mériterait d'être vérifié auprès d'un échantillon socialement représentatif de la population adolescente dans chaque pays, néanmoins d'autres études ont montré que le genre influence plus fortement la prise de parole hors du contexte amical que le statut social (Monnet, 1998). Les résultats des questionnaires reproduits dans le tableau ci-dessous montrent que les Wikipédiens sont plus souvent issus de foyers de niveau socio-éducatif « bas », mais il est difficile d'en tirer des conclusions, ce profil socio-éducatif étant largement majoritaire dans l'échantillon.

¹² Premier quartile : 10-18 ans ; deuxième quartile : 18-22 ans ; troisième quartile : 22-30 ans ; quatrième quartile : 30-85 ans. Âge le plus fréquent : 18 ans.

Figure 25 – Le profil socioéducatif des élèves ayant contribué à Wikipédia

		Wikipédiens			
Country	SocEdu	1	2 Na	Total	
Br	Bas	3	238	5	246
	Hétérogène		7	1	8
	Moyen		40		40
Somme Br		3	285	6	294
Fr	Bas	6	176	2	184
	Hétérogène		9		9
	Moyen	1	82	3	86
	na		6		6
	Supérieur	1	19	1	21
Somme Fr		8	292	6	306
Total		11	577	12	600

Le fait que les Cariocas soient moins nombreux à avoir contribué s'explique par une moindre information quant au caractère participatif de l'encyclopédie. En effet, les enseignants français, en voulant mettre en garde les élèves contre Wikipédia ont largement divulgué le message selon lequel « n'importe qui » peut y écrire. En revanche les enseignants brésiliens ont davantage encouragé la recherche en ligne en général, étant donné que les établissements, communes et foyers des élèves disposent rarement de bibliothèques fournies. Par conséquent, alors que presque tous les élèves franciliens savaient que Wikipédia était une encyclopédie participative, la plupart des élèves cariocas l'ignoraient, et ne comprenaient pas le sous-titre « *a enciclopédia livre*¹³ » à l'instar de Léa :

Você acha que as informações que tem no site são confiáveis ?

Da Wikipedia sim. Porque é enciclopédia universal e ela é livre, é da Internet.

Quer dizer o que que ela é livre ?

Ela é livre, todo mundo acessa, é uma coisa de fácil acesso, é uma coisa que você sabe que vai estar certo¹⁴. [Lia, 15 ans, Rio Sud]

¹³ Pourtant, la page d'accueil précise « a enciclopédia livre que todos podem editar », en français « Le projet d'encyclopédie libre que vous pouvez améliorer », mais quasiment personne ne s'attarde sur cette page.

¹⁴ *Tu trouves que les informations du site sont fiables ?*

Sur Wikipédia oui. Parce que c'est une encyclopédie universelle, elle est libre, elle est sur Internet.

Qu'est-ce que ça veut dire qu'elle soit libre ?

Parmi les élèves qui savent que l'encyclopédie pouvait être modifiée par les internautes, trois principaux motifs d'inhibition à la participation à l'encyclopédie ressortent des entretiens : une inhibition technique, une inhibition linguistique, et une inhibition culturelle. L'inhibition technique est depuis longtemps associée à un clivage de genre, les filles étant notamment sous-représentées dans les filières techniques depuis la première formation du secondaire jusqu'aux diplômes supérieurs les plus élevés, aussi bien en France qu'au Brésil. Les inhibitions linguistique et culturelle quant à elles, sont à rapprocher de la question de la prise de parole en public pour les filles, et du rapport au savoir et donc de la culture scolaire pour l'ensemble des élèves.

Prendre parole en public – et Wikipédia est un espace au très large public – implique un sentiment de légitimité de son propre discours qui est plus répandu parmi les locuteurs appartenant aux groupes dominants, principalement du fait de leur sexe ou de leur position sociale. Pierre Bourdieu a montré le caractère déterminant de la maîtrise de la langue légitime des milieux à fort capital culturel dans les rapports de pouvoir symbolique (Bourdieu, 2001), ainsi que le poids des habitus de genre dans la légitimité de la parole masculine et le mépris de la parole féminine¹⁵ (Bourdieu, 1998) une inégalité linguistique observée dans plusieurs études empiriques (Monnet, 1998 ; Swaminathan, 2007) y compris en milieu scolaire (Graddol & Swann, 1989). *A contrario*, la philosophie de l'intelligence collective qui anime Wikipédia valorise la complémentarité des connaissances de tous, et à ce titre encourage explicitement les lecteurs à participer à l'encyclopédie, même s'ils estiment ne pas bien écrire : « N'ayez surtout pas peur d'écrire un article ou d'en compléter un, si besoin est, des éditeurs plus expérimentés pourront vous corriger et vous aider dans vos premiers pas »¹⁶, peut-on lire sur le site dans la rubrique d'aide aux contributeurs intitulée « premiers pas ». Pourtant, quand Aurélien

Elle est libre, tout le monde a accès, c'est un accès facile, tu sais que ça va être juste. [Lia, 15 ans, Rio Sud]

¹⁵ Une étude empirique auprès de 400 étudiants étatsuniens et mexicains a montré que les femmes et les hommes parlent autant (16 000 mots par jour en moyenne), alors que la majorité de la population des deux sexes estime que les femmes parlent davantage que les hommes. Cette idée reçue viendrait d'un double standard : la parole des femmes étant jugée plus souvent inutile et donc excessive, tandis que celle des hommes est perçue comme ayant davantage de valeur (Mehl, Vazire, Ramírez-Esparza, Slatcher, & Pennebaker, 2007).

¹⁶ Réciproquement, les lecteurs qui estiment n'avoir aucune connaissance digne d'être partagée sont invités à faire des modifications de l'ordre de la mise en forme (langue, mais aussi liens, références, organisation des articles).

déclare avoir modifié un article sur un romancier qu'il connaissait bien, il modère aussitôt : « mais je ne sais pas s'ils ont accepté parce que j'écris pas très bien » (Aurélien, 15 ans, Paris Sud).

Le deuxième type d'autocensure évoqué par les élèves quand je leur montre comment ils peuvent modifier les articles de l'encyclopédie est le sentiment d'un manque de connaissances dignes d'être partagées. En effet, l'identité d'élève semble être fondée sur un statut de récepteur ignorant par opposition à un professeur émetteur et savant. De ce fait, quand j'évoquais la possibilité de modifier les articles Wikipédia, les enquêtés des deux pays pensaient immédiatement à des modifications malveillantes (appelées « vandalisme » par les Wikipédiens), et lorsque je leur faisais remarquer qu'ils pouvaient faire de réelles contributions, ils évoquaient aussitôt leur ignorance, comme le font Nadège et Lamia :

Vous avez déjà modifié des articles sur Wikipédia ?

Lamia : Non, ça sert à rien de modifier méchamment, nous si les autres ils nous le feraient [sic] on n'aimerait pas.

Mais vous pouvez modifier pour dire des choses bien.

Nadège : Mais t'y connais rien toi [en tant qu'élève]. [Nadège, 16 ans, et Lamia, 17 ans, Paris Sud]

Selon la pédagogie de la libération de Paulo Freire, cette intériorisation du statut d'ignorant est au cœur de la domination sociale. Par conséquent, sa méthode d'alphabétisation des paysans reposait sur une valorisation préalable de leurs connaissances¹⁷, afin de déconstruire la légitimité de la domination (ou violence

¹⁷ Dans l'essai *Pedagogia da esperança* (Pédagogie de l'espoir), Freire relate une de ces expériences pédagogiques qui illustre bien une vision non hiérarchisée des connaissances très similaire à celle prônée par Wikipédia. Lors d'une réunion avec un groupe de paysans avec qui il souhaitait discuter, mais qui n'attendait que de recevoir son discours instructif, il leur proposa un jeu :

« Le jeu consiste à se poser des questions. Si la personne à qui on pose la question ne peut pas répondre, l'autre marque un point. Je commence en vous posant une question (...)

- Qu'est-ce que la maïeutique socratique ?

Éclat de rire général. Un point pour moi.

- À vous de me poser une question.

Il y eût des chuchotements, puis l'un d'entre eux lança :

- Qu'est-ce qu'une courbe de niveau ?

J'étais incapable de répondre. Un partout.

- Quelle est l'importance de Hegel dans la pensée de Marx ?

Deux à un.

- Qu'est-ce que le chaulage ?

symbolique en termes bourdieusiens) et faire évoluer le processus d'apprentissage d'une opposition entre « savant-dominant » et « ignorant-dominé » vers un processus de partage et de valorisation des différentes connaissances de chacun. Cette perspective est très proche de celle prônée par Wikipédia, dont l'aspect le plus révolutionnaire selon le pédagogue américain Chris Dede ne réside pas tant dans son apport documentaire que dans son apport épistémologique, dans la mesure où la familiarisation avec ce modèle de construction des connaissances affecte non seulement nos connaissances, mais surtout notre conception des connaissances (Dede, 2008). L'auteur rappelle que les études sur le curriculum ont souligné des biais idéologiques dans les enseignements, qui minimisent notamment la place des femmes et des minorités ethniques dans le domaine des connaissances légitimes. Par opposition, un des enjeux principaux de la construction collective des articles de Wikipédia réside justement dans la représentation de diverses voix sur un même sujet, ne cherchant pas à atteindre la vérité sur la question, mais à présenter diverses conceptions du sujet, ainsi qu'à faire entrer dans l'encyclopédie une myriade de sujets qui ne trouvaient pas leur place dans les encyclopédies traditionnelles. Au cours des entretiens, les élèves qui croyaient généralement de pas avoir de connaissances suffisantes pour contribuer à Wikipédia découvraient qu'ils seraient en fait capables d'améliorer certains articles de leur intérêt, comme le montrent quelques exemples reproduits ci-dessous :

Tu sais qui écrit les articles [sur Wikipédia] ?

Les internautes. J'ai essayé de modifier une fois, ils avaient fait une erreur sur un joueur brésilien, Pelé, ils avaient mis qu'il avait mis 77 buts, en fait il en avait mis 97, donc j'ai changé l'information, mais ça marchait pas.

Toi tu savais comment que c'était faux ?

Je l'avais vu sur le site de la FIFA. C'est des informations plus que sûres.

[Slimane, 18 ans, lycée Paris Nord]

Deux partout.

- Qu'est-ce qu'un verbe intransitif ?

Trois à deux.

- Quel est le rapport entre une courbe de niveau et l'érosion ?

Trois partout.

- Qu'est-ce que l'épistémologie ?

Quatre à trois.

- Qu'est-ce qu'un engrais vert ?

Quatre partout.

Et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on arrive à dix partout (...).

Figure 26 – Le sentiment de compétence des élèves sur un sujet et la modification d'un article Wikipédia

	Titre de l'article sur lequel l'élève se sent compétent	Source des connaissances de l'élève	L'élève a-t-il/elle modifié l'article
Eva , 18 ans, Rio Sud	<i>Clube de Regatas do Flamengo</i>	Joue dans l'équipe de football féminine junior de ce club	Non, car elle ne sait pas comment faire.
Saba , 16 ans, Paris Sud	<i>Handball</i>	Pratique ce sport.	Non, car n'a jamais eu l'idée.
Violaine , 15 ans, Paris Sud	[Divers mangas japonais]	Fan de mangas.	Non, mais a lu les articles Wikipédia sur une douzaine de mangas.
Slimane , 18 ans, Paris Nord	<i>Pelé</i>	Lectures, dont la page du joueur sur le site de la FIFA.	Oui, après avoir repéré une erreur sur l'article Wikipédia par rapport au site de la FIFA.
Aurélien , 15 ans, Paris Sud	[romancier, non précisé]	A lu plusieurs ouvrages de l'auteur ainsi que des informations à son sujet.	Oui, en constatant qu'il en savait davantage que ce qui figurait dans l'article Wikipédia.
Paulo , 17 ans, Rio Ouest	<i>Xadrez (échecs)</i>	Est assistant du professeur de son club d'échecs.	Non, car il ne savait pas qu'il pouvait le faire. Déclare qu'il va modifier l'article le soir même.

À travers les différents témoignages recueillis, on constate qu'alors que ces adolescents utilisent Wikipédia et publient sur leurs pages personnelles du contenu sur leurs centres d'intérêt au sujet desquels certains ont un niveau d'expertise solide, et alors que 25% des participants à Wikipédia sont des moins de 18 ans, rares sont les élèves des groupes étudiés qui ont eu l'initiative de modifier un article, bien que la majorité d'entre eux sachent que cela est possible. L'influence des enseignants est importante dans ce domaine, puisqu'en soulignant qu'il ne s'agissait pas d'une encyclopédie comme les autres, mais faite par « n'importe qui », les enseignants du groupe français ont involontairement participé à rendre plus accessible la participation à l'élaboration des connaissances à leurs élèves. Toutefois, au-delà de l'information sur la nature collaborative de l'encyclopédie, on observe que les valeurs prônées par un tel projet participatif doivent rencontrer un écho dans les normes et pratiques sociales du quotidien. Ainsi, pour des élèves socialisés depuis des années à l'école dans un modèle de réception des connaissances, il est plus difficile de se considérer légitime pour les construire. Inversement, il n'est pas anodin qu'un des groupes professionnels les plus surreprésentés parmi les contributeurs à Wikipédia soit celui des enseignants et des chercheurs¹⁸. On voit donc que dans le domaine des

¹⁸ Selon les statistiques disponibles sur le site (page : Wikipedians by profession), qui ne prend en compte que la minorité de Wikipédiens ayant déclaré une profession.

connaissances, la culture scolaire l'emporte à ce jour sur la culture numérique en faisant dominer des normes d'action peu favorables à la confiance, à l'initiative, à la critique et à la collaboration.

Conclusion

Alors que le chapitre précédent a mis en avant les dispositions des adolescents à s'exposer et prendre la parole en ligne ainsi que la valorisation de la créativité favorisée par les pratiques numériques dans cette classe d'âge, l'étude de la participation aux connaissances collectives sur l'encyclopédie libre Wikipédia révèle une tout autre situation. Les normes créatives et participatives de la culture numérique touchent en effet les domaines de la socialisation et des pratiques culturelles et de loisir mais pas celui des connaissances. Ce dernier reste dominé par les normes de la culture scolaire dans laquelle les adolescents sont des élèves, c'est-à-dire qu'ils sont en position de récepteurs de connaissances et non de co-créateurs de celles-ci, malgré les évolutions pédagogiques importantes apportées par la critique constructiviste au cours des deux dernières décennies. La prise de parole en public et le sentiment de légitimité qui y est associé demeurent également fortement marqués par des différences de genre identifiées depuis longtemps. L'influence de Wikipédia dans la divulgation d'informations et de connaissances sur Internet mérite que l'on sache à quelles voix l'encyclopédie donne la parole, et que l'on souligne le rôle des dispositions, habitus et donc de la socialisation qui sous-tendent ce pouvoir symbolique.

6 - Les apports des NTIC pour l'éducation : du capital scolaire à l'employabilité

Comment les pratiques numériques participent-elles à l'acquisition de capital scolaire ? Ce chapitre montre que malgré des usages très variables des TICE dans le contexte scolaire à la fois au sein des établissements et entre les deux pays, les élèves ont un recours aux ressources numériques assez homogène et limité pour leur travail scolaire, animé par une logique de rentabilité plus que d'apprentissage. Mais l'employabilité des jeunes est constituée à la fois de leur capital scolaire et d'autres compétences, notamment informatiques et en langues étrangères, qui suscitent des phénomènes de compétition et de compensation chez une génération qui appréhende une difficile entrée sur le marché du travail.

Le concept de *capital scolaire* évoque un acquis, un statut, voire un titre de « Noblesse d'État » comme l'analyse Bourdieu au sujet de l'élite des Grandes écoles françaises (Bourdieu, 1989). En d'autres termes, cela renvoie à une identité sociale relativement statique, garantie par un diplôme dont les effets ne s'annulent jamais. Pourtant, si le niveau d'études demeure fortement corrélé aux débouchés professionnels, il n'est plus, pour la génération Internet, qu'un des éléments de leur « capital humain », ou plus précisément de leur *employabilité*, aux côtés de diverses compétences mises à jour « tout au long de la vie » (INRP, 2008). Le concept d'employabilité est très en vogue depuis les années 1990 dans les institutions qui prônent le modèle de la société de la connaissance (OECD, 2000 ; Union Européenne, 2008) et, plus généralement, dans les domaines des politiques publiques de l'emploi, de la formation et de l'éducation (Banadusi, 2008). C'est en quelque sorte la version individuelle de la *compétitivité*, concept davantage utilisé au sujet des pays et des entreprises. À la différence du capital (scolaire ou humain), l'employabilité se caractérise avant tout par son caractère éphémère. Pour le pédagogue brésilien José Augusto Minarelli, elle peut se définir comme « la capacité d'adaptation aux changements provoqués par la globalisation, l'ouverture des économies, et les nouvelles technologies de production » (Gracioso, 2011).

Ces changements, dans les contextes étudiés, consistent en grande partie en une compétition accrue pour les emplois, dont les élèves du secondaire ont tout à fait conscience.

Mais le niveau de compétences numériques affecte également d'autres dimensions majeures de l'existence des individus dans la société de la connaissance. Comme on peut le lire dans l'étude PISA 2009 *Students online : Digital Technologies and Performance*, une part significative des élèves de 15 ans témoignent d'un niveau de littératie numérique « inférieur à celui qui permet d'accéder pleinement aux opportunités éducatives, professionnelles et sociales au XXI^e siècle » (OECD, 2011). Afin d'analyser la place des pratiques numériques adolescentes dans l'acquisition de capital culturel sous diverses formes, ce chapitre explore tout d'abord les usages des TIC dans les établissements étudiés, où ils représentent un objectif affiché dont la mise en place demeure aléatoire. Puis, dans un deuxième temps, il montre que la question du capital scolaire est dépassée par celle, plus vaste, de la valorisation des compétences et de l'employabilité, par rapport à laquelle les pratiques numériques jouent un rôle important à la fois en tant que « compétences informatiques », mais aussi pour la pratique des langues étrangères, en particulier dans le groupe francilien où de nombreux élèves ont des origines étrangères.

6.1. Les usages des TICE dans les établissements : un objectif affiché, une mise en place aléatoire

Les pratiques éducatives ne sont pas le reflet fidèle des politiques éducatives, une distinction connue entre le « curriculum prescrit » et le « curriculum réel », que ce soit au niveau régional, national ou global (Anderson-Levitt, 2003 ; Mangez & Liénard, 2008). Pourtant, dans le cas des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) observés dans les établissements de l'enquête, l'écart est particulièrement marqué. Ainsi, les politiques d'implantation des TICE se sont traduites par l'équipement en salles informatiques de tous les établissements observés, mais leur accessibilité reste très variable (a). Les compétences numériques peinent en effet à trouver leur place dans le quotidien scolaire du fait qu'elles ne sont ni une discipline à part entière, ni une compétence propre aux apprentissages scolaires, et que leurs modalités d'évaluations restent floues (b). Les élèves brésiliens sont toutefois très demandeurs d'un enseignement plus systématique de l'informatique au lycée, qu'ils perçoivent à la fois comme un moyen de sortir de la routine scolaire et de limiter le désavantage des élèves qui ne peuvent pas payer des cours privés d'informatique. Alors que cette position est également observable en France, certains témoignages indiquent que l'enthousiasme peut rapidement laisser place à la lassitude (c).

a) Des équipements existants mais inégalement utilisables

L'importance de l'innovation et de l'éducation pour la compétitivité des pays dans le modèle de société de la connaissance ainsi que la promesse de démocratisation de l'accès aux ressources culturelles via Internet s'accompagnent de l'adoption de politiques éducatives de développement des TICE dans la majorité des pays de l'OCDE et leurs partenaires, comme le Brésil. En France, le Plan de développement des usages du numérique à l'école (M.E.N, 2010) révèle des taux d'équipement très élevés, qui vont bien au-delà de la simple salle informatique. En effet, en 2010, la quasi-totalité des établissements secondaires ont une salle informatique ; il existe en moyenne un ordinateur récent (de moins de 5 ans) pour 4,6 élèves de lycée d'enseignement général et technologique, et près de 80% des lycées et 60% des collèges disposent d'au moins un tableau blanc interactif ou tableau numérique. En outre, 70% des lycées généraux possèdent une connexion dont le débit est strictement supérieur à 2Mb (débit à partir duquel on considère que la navigation sur Internet devient confortable pour une utilisation pédagogique).

Au Brésil, les données du Comitê Gestor da Internet (Cetic.br, 2011) révèlent que les établissements publics secondaires disposent en moyenne de 27 ordinateurs pour 800 élèves, soit environ 30 élèves par ordinateur. S'il faut relativiser le nombre d'élèves par établissement en rappelant qu'ils ne sont pas tous scolarisés en même temps, mais en trois groupes (matin, après-midi, soir), ce chiffre tombe tout de même à 18 ordinateurs par établissement (44 élèves par ordinateur), si l'on ne compte que les postes installés et en état de fonctionnement. Pour ce qui est de la municipalité de Rio de Janeiro, une enquête auprès des enseignants d'établissements publics au niveau fondamental (équivalent du primaire et collège français) rapporte que 59% d'entre eux travaillent dans une école qui possède une salle informatique, mais seulement 32% bénéficient d'une salle avec au moins 10 ordinateurs en état de fonctionnement (Sorj & Lisovsky, 2010).

Les quatre établissements dont proviennent les élèves étudiés disposent tous d'au moins une salle informatique. Le lycée Paris Nord, qui est le plus petit avec environ 500 élèves, est aussi le plus équipé. On trouve au rez-de-chaussée une salle informatique en libre accès pour les élèves (qui peuvent demander au gardien de l'ouvrir, et doivent lui demander de venir refermer à clé quand ils la quittent) et cinq postes au CDI et, dans les étages, une salle informatique réservée aux sciences (physique, chimie, SVT, mathématiques), une autre aux lettres et sciences humaines (histoire, géographie, sciences sociales, lettres, philosophie), un

laboratoire de langues, ainsi que plusieurs salles de travaux pratiques de chimie et biologie où des ordinateurs sont intégrés dans les paillasses, sans compter les systèmes de projection vidéo. Tous les postes sont connectés à Internet à l'exception de ceux du laboratoire de langues. Chacune de ces salles peut être réservée par les professeurs qui inscrivent leur nom sur la tranche horaire désirée dans le cahier correspondant en salle des professeurs¹. Le lycée Paris Sud possède de nombreuses salles informatiques scientifiques mais elles sont, selon les élèves de Seconde générale, réservées aux classes technologiques et au lycée professionnel. Presque toutes les salles de cours disposent d'une connexion à Internet, mais pas d'ordinateur à l'exception des salles de TP scientifiques, et la salle informatique générale est peu accessible aux élèves car elle sert également de salle de réunion aux équipes pédagogiques. L'accès aux TICE des élèves interrogés se fait donc généralement sur la douzaine de postes du CDI, en demi-groupe, et il n'a pas toujours été facile de trouver une salle silencieuse avec un poste connecté à Internet pour mener les entretiens. Dans les deux établissements français, chaque élève dispose d'un identifiant et d'un mot de passe nécessaires pour utiliser les ordinateurs du réseau, mais un certain nombre d'entre eux ont oublié ces codes, voire ne les ont jamais activés, et ne peuvent donc pas utiliser les équipements sans l'aide d'un camarade. Ceci illustre bien le fait que l'usage des TICE par les enseignants, ainsi que l'intérêt des élèves pour ces technologies, sont loin d'être unanimes.

Le lycée Rio Sud dispose au rez-de-chaussée d'une grande salle informatique avec une trentaine de postes, dont un quart fonctionne sous Linux et ne sont utilisés que par les enseignants, et le reste sous Windows. La salle est facile d'accès, souvent ouverte et utilisée par des classes ou des petits groupes d'enseignants qui s'y réunissent. Toutefois, cette salle unique ne pourrait pas suffire à un usage régulier de l'ensemble des classes, et n'est au final utilisée que par une minorité d'enseignants – ce qui n'empêche pas ces derniers d'avoir recours aux TICE en dehors de la salle informatique, comme je le montre plus bas. C'est uniquement dans le lycée Rio Ouest que l'utilisation de la salle informatique est rendue très difficile par le fait que le matériel appartient à l'école municipale qui fonctionne pendant la journée, dont le personnel administratif est réticent à permettre l'utilisation par les élèves du

¹ Cependant, comme souvent avec le matériel scolaire, ces équipements peuvent être l'objet de tensions entre les enseignants ou les équipes disciplinaires. Ainsi, alors que je menais un entretien dans la salle informatique des matières scientifiques avec un élève durant son cours d'anglais, une enseignante de physique-chimie s'est montrée fort contrariée que la professeure d'anglais se soit permis de m'indiquer cette salle, qui était pourtant libre.

lycée qui fréquentent l'établissement en soirée. De ce fait, la plupart des élèves du lycée Rio Ouest entraînent dans la salle informatique pour la première fois lors de l'entretien, une situation particulière qui est sûrement partagée par de nombreux lycées brésiliens qui fonctionnent dans les locaux d'une école municipale.

Au sein de chaque établissement, on observe de très grandes variations d'utilisation du matériel informatique selon les classes. Dans les deux établissements franciliens certains utilisent une salle informatique deux fois par semaine, communiquent par email avec leurs professeurs qui animent un site pour leur matière, tandis que d'autres n'ont jamais utilisé un seul outil numérique dans l'établissement en fin d'année scolaire. Dans le lycée Rio Sud certains ont fait des travaux dans plusieurs matières en salle informatique – presque toujours des recherches – et d'autres ne savaient même pas que le lycée possédait ces équipements.

Tu as des cours en salle informatique ou en laboratoire ?

Oui, y'a un TP [travaux pratiques] de physique ou de chimie par semaine et un TP de SVT. [Dan, 15 ans, Paris Sud]

Aqui tem aula de informática ?

Tem. « Projeto ». (...) Tipo, nós descemos, aí vem para cá na sala de informática... Aí [o professor] manda a gente pesquisar algumas coisas no Google, pesquisa sobre guerras (...).

Mas ele não ensina a usar programa.

Isso não. (...) É porque eu chamo de aula de informática porque nós descemos. Porque é raro outros professores pegar... por isso que eu chamo aula de informática.

Projeto é toda semana ? Qual carga horária ?

É uma vez na semana, (...) dois tempos. Uma hora e meia mais ou menos.

Toda turma tem ?

Sim.

Você é a primeira aluna a falar da aula de informática !

Sério ?² [Tamara, 16 ans, Rio Sul]

² *Ici il y a des cours d'informatique ?*

Oui [ça s'appelle] « projet ». (...) Genre, on descend, et puis on vient dans la salle info... Et puis [le professeur] nous dit de chercher des choses sur Google, des recherches sur des guerres (...).

Mais il n'apprend pas à utiliser des logiciels.

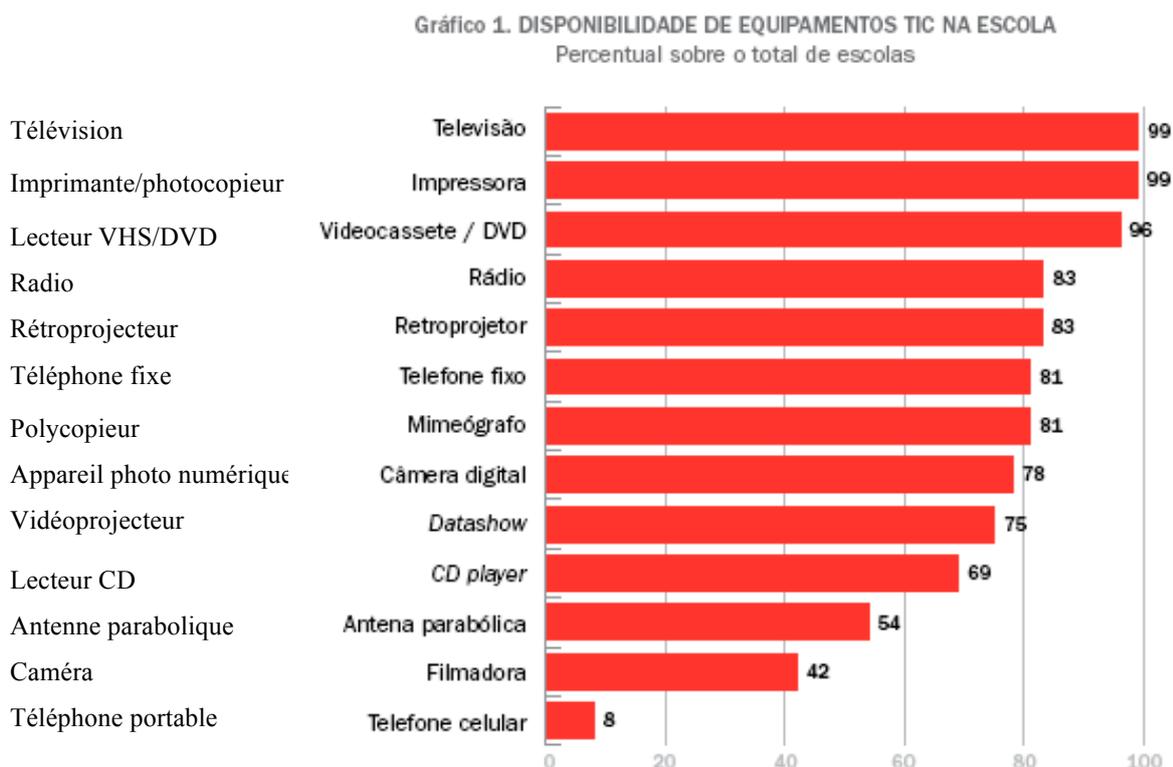
Ça non. (...) C'est parce que j'appelle ça un cours d'informatique parce qu'on descend [en salle info]. Parce que c'est rare qu'un autre prof nous y emmène. C'est pour ça que je dis que c'est le cours d'informatique.

Et le projet c'est toutes les semaines ? Combien d'heures ?

C'est une fois par semaine, deux cours, ça fait une heure et demie à peu près.

Le contraste entre le niveau d'équipement et les usages concerne également les autres technologies d'information et de communication. Ainsi, les quatre établissements de l'enquête possèdent au moins un rétroprojecteur, un poste de télévision, un magnéto, un lecteur DVD, un lecteur cassette/CD et un vidéoprojecteur, à l'exception du lycée Rio Ouest pour ce dernier élément. Ces équipements sont d'ailleurs très répandus dans les écoles publiques brésiliennes comme le montre le graphique ci-dessous :

Figure 27 – Équipements en TIC disponibles dans les écoles publiques brésiliennes (% du total des écoles, primaire et secondaire confondus)



Source : Cetic.br, 2011

Toutefois, l'utilisation des équipements TIC dans le contexte scolaire ne bénéficie pas à l'ensemble des élèves, puisqu'une part non négligeable d'entre eux déclare que ces outils ne sont pas utilisés dans leur établissement – et pas simplement dans leur propre classe – comme le montre le graphique ci-dessous (figure 28). On observe que la plupart des équipements sont davantage utilisés dans les établissements franciliens, où ils sont sans doute plus accessibles

Toutes les classes ont ça ?

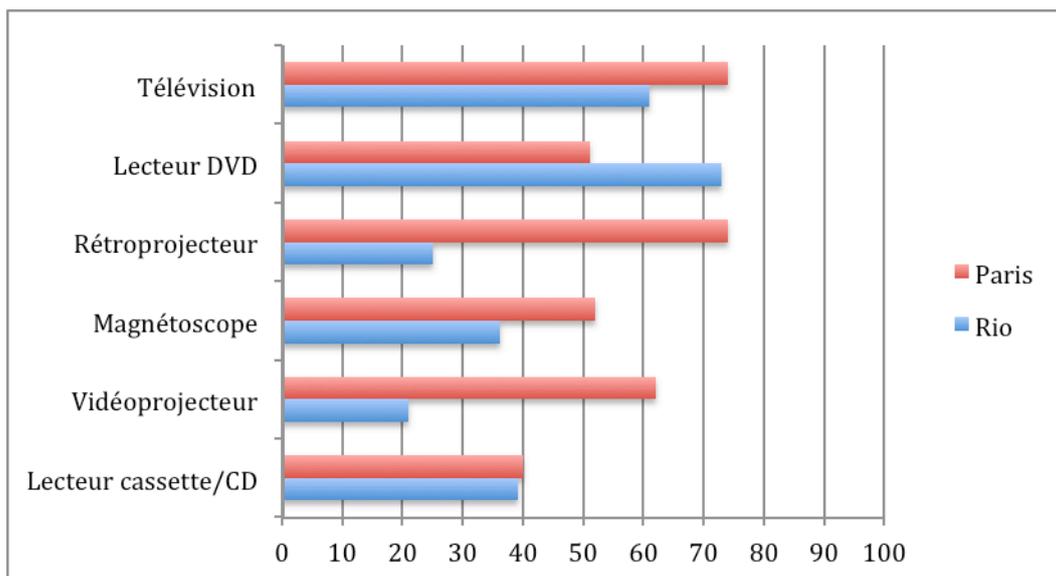
Oui.

Tu es la première qui me parle d'un cours d'informatique.

Sérieux ? [Tamara, 16 ans, Rio Sul]

aux enseignants (moins d'enseignants par équipement). Une exception concerne l'usage du DVD, plus important dans les établissements cariocas, ce qui renvoie à une culture scolaire brésilienne d'utilisation pédagogique de la télévision ancrée dans les pratiques depuis longtemps, comme le montre également le taux d'équipement quasi universel des écoles en la matière (figure 27).

Figure 28 – Indiquez les équipements utilisés dans votre lycée³



On voit donc que les technologies éducatives ne datent pas de l'informatique connectée, et que l'équipement des établissements ne s'accompagne pas nécessairement de l'utilisation pédagogique du matériel. Cependant, les TICE numériques diffèrent significativement des équipements cités ci-dessus dans la mesure où elles sont censées stimuler les pratiques et les compétences des élèves, et non simplement offrir un support complémentaire de transmission de contenu. Cette particularité rend leur insertion dans les pratiques pédagogiques plus délicate qu'avec les équipements précédents.

³ Davantage d'élèves citent le lecteur DVD que la télévision parmi les équipements utilisés dans le groupe carioca. Cela peut s'expliquer par le fait qu'une partie d'entre eux ont pu comprendre la question comme portant sur la télévision seule (programmes télévisés), ou bien qu'ils se réfèrent à des projections de DVD, comme cela est pratiqué occasionnellement dans le lycée Rio Sud.

b) Des apprentissages dont la définition est flottante et qui peinent à trouver leur place dans les pratiques pédagogiques

Il est assez difficile de distinguer des grandes lignes dans le recours aux TICE tant ces pratiques varient selon les enseignants à l'intérieur de chaque établissement. L'usage des TICE devrait être plus systématique dans les établissements français, puisque les compétences numériques y font l'objet d'une évaluation formelle, ce qui n'est pas le cas au Brésil. De fait, les données du Ministère de l'éducation nationale mettent en avant une progression rapide de la proportion d'enseignants impliqués dans les TICE avec, au niveau collège, 33% des enseignants impliqués en 2009 et 44,5% en 2010. Cette progression s'explique par la mise en place de l'évaluation des compétences numériques en classe de 3^e à travers le Brevet informatique et Internet (B2i) depuis l'année 2000, et de sa prise en compte obligatoire pour le diplôme national du Brevet des collèges depuis 2008. Mais les élèves sont unanimes sur le manque de pertinence du B2i, qu'ils ont passé dans les divers collèges où ils étaient scolarisés l'année précédente. Pour la majorité d'entre eux, les questions sont trop évidentes pour stimuler un quelconque apprentissage, et pour d'autres ce brevet est incohérent puisqu'il ne comprend pas de manipulations numériques mais seulement des réponses à des questions (qui ont parfois été faites sur papier) :

Tu as préparé le B2i au collège ?

Oui, c'était sur l'ordinateur... On avait un logiciel qui nous posait plein de questions, sur tout ce qu'on avait appris... ou sur des trucs courants de la vie... et il fallait répondre (...). Moi je l'ai eu mon B2i (...). C'était simple, c'était de la logique pour moi, par exemple on avait une photo d'un ordinateur et il nous demandait où se trouvait l'unité centrale, la souris, des choses comme ça, le disque dur et tout. Il nous posait plein de questions par exemple si on devait envoyer un message email à une boîte de quelqu'un eh ben comment on allait faire, comment on allait envoyer... [Aminata, 16 ans, Paris Nord]

T'as déjà eu des cours d'informatique ?

Ben avec le collège on a passé le B2i. Franchement c'était pas terrible, c'était vraiment facile. Par exemple comment trouver un résultat que vous cherchez, la réponse c'était "taper le mot-clé sur Google", ou comment vous faites au CDI pour trouver des réponses sur les rapaces, eh ben on tape "rapaces", dans les livres et dans l'ordinateur, la différence entre les deux... [Macha, 15 ans, Paris Sud]

T'avais des cours d'informatique au collège ?

Non on en a pas eu.

T'as pas fait le B2i ?

Si mais on a pas travaillé avec le prof pour l'avoir, c'était avec nos connaissances. Il fallait copier un texte, aller chercher une information sur un site précis et puis l'imprimer...

Mais rien que t'avais vu en cours ?

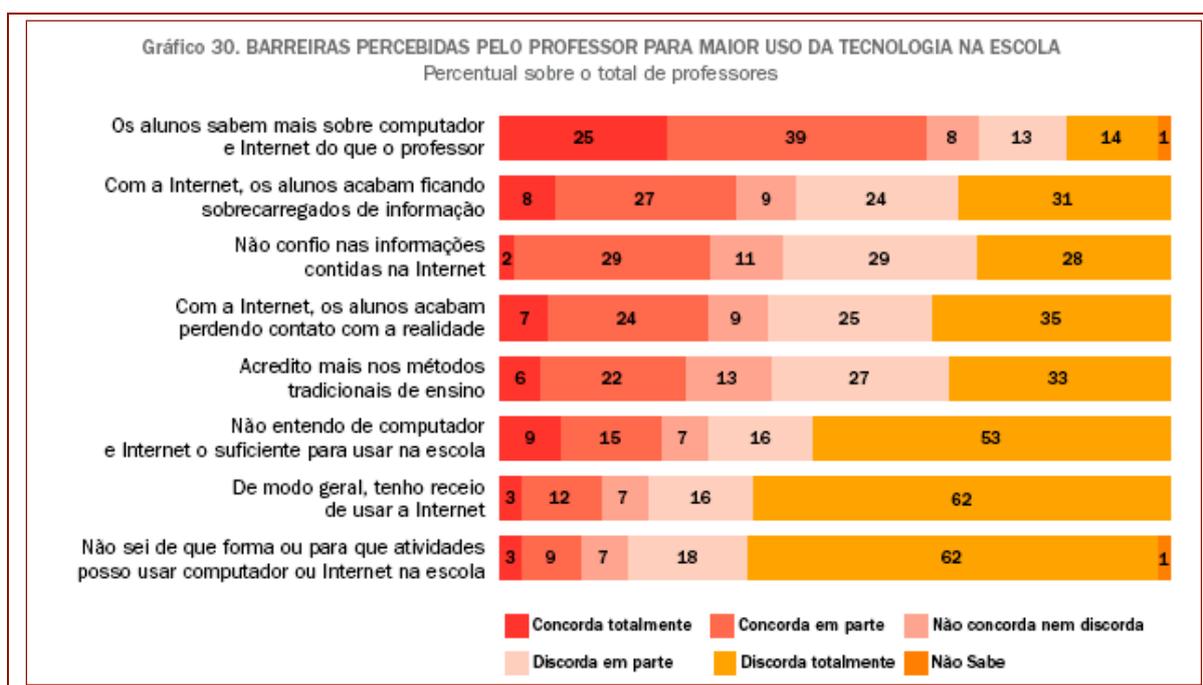
Si, on avait vu par des fiches, mais on n'avait pas pratiqué. Parce qu'on était trop, y'avait que 10 postes et on était 25 par classe. [Nicolas, 16 ans, Paris Nord]

Le paradoxe qui émerge donc en France autour de la question de l'évaluation des compétences numériques est que l'école vient explicitement sanctionner un apprentissage que les élèves ont fait par eux-mêmes, étant donné qu'il n'y a pas de cours d'informatique dans le cursus scolaire. Alors qu'une grande partie des travaux de sociologie de l'éducation depuis les années 1960 se sont attachés à dénoncer un système scolaire qui se présente comme méritocratique mais qui valide en fait dans une large mesure le capital culturel des familles (Bourdieu & Passeron, 1970), le Brevet des collèges – et peut-être bientôt le Baccalauréat, puisque le B2i lycée a été mis en place en 2006 – comprend désormais officiellement avec le B2i une évaluation des apprentissages extrascolaires des élèves. Notons que cette situation vient de la mise en place d'une évaluation des compétences numériques avant la généralisation de la pratique des TICE par les enseignants. Mais l'existence de cette évaluation se répercutant sur les pratiques enseignantes, il est possible que le B2i évolue dans les années qui viennent vers l'évaluation de compétences numériques proprement scolaires et non de celles acquises dans l'environnement familial, amical ou local.

Plusieurs études montrent qu'en France, les obstacles à l'utilisation des TICE par les enseignants varient entre la peur que le professeur soit remplacé par une machine à apprendre, le sentiment d'en savoir moins que les élèves sur l'ordinateur et Internet, et le fait de ne pas savoir comment intégrer les TICE à leur enseignement (Mission Fourgous, 2009). Dans sa thèse de doctorat sur les pratiques scolaires de lecture et d'écriture au Brésil à l'ère du numérique, Ana Maria Loureiro montre que ni les élèves ni les enseignants n'envisagent la possibilité que les professeurs soient remplacés par des machines, la relation humaine étant trop importante dans le processus d'apprentissage (Loureiro, 2009), ce qui a également été observé dans d'autres études (Petry, 2006). Mais cette relation humaine est sans doute plus évidente dans le contexte brésilien que dans le contexte français, où les rapports entre

professeurs et élèves sont plus formels et distants (Brochier, 2009 ; Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010). Loureiro observe en outre que les enseignants n’ont pas d’opposition de principe à utiliser les TICE, mais qu’ils éprouvent une difficulté à les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques, même s’ils les utilisent pour la préparation de leurs cours. De même, Almeida note que l’usage des TICE dans les écoles brésiliennes est le plus souvent une activité ponctuelle qui n’est pas intégrée au curriculum général (Almeida, 2008). Étrangement, les résultats de ces études qualitatives ne correspondent pas à ceux de l’enquête quantitative menée par Cetic.br (figure 29), où l’incertitude quant aux modalités d’utilisation des TICE à l’école est citée par à peine 11% des enseignants comme un obstacle, tandis que le fait que les élèves en savent davantage que les professeurs dans ce domaine apparaît en première position, cité par 64% des enseignants (primaire et secondaire confondus).

Figure 29 – Obstacles à une plus grande utilisation des TICE selon les enseignants⁴



Source : Cetic.br, 2011

⁴ Légende des questions, de haut en bas :

- Les élèves en savent davantage sur l’ordinateur et Internet que les enseignants
- Avec Internet, les élèves sont surchargés d’informations
- Je n’ai pas confiance en les informations disponibles sur Internet
- Avec Internet, les élèves perdent contact avec la réalité
- Je crois plus aux méthodes d’enseignement traditionnelles
- Mes compétences sont insuffisantes pour utiliser l’ordinateur et Internet à l’école
- De manière générale, je n’aime pas utiliser Internet
- Je ne sais pas comment ou pour quelles activités utiliser l’ordinateur et Internet à l’école

Il semble toutefois que le fait que les TICE soient des outils en vue de l'acquisition de compétences et non une discipline visant l'acquisition de connaissances jette un flou sur les modalités de leur intégration dans les pratiques pédagogiques. De fait, mises à part les pratiques généralisées de recherche documentaire que nous évoquons plus bas, la définition même des TICE dans les études françaises et brésiliennes est très variable. Celle-ci englobe par exemple l'utilisation de l'ENT (espace numérique de travail) ou du site de l'école pour consulter les devoirs, les notes, l'emploi du temps ou le menu de la cantine, une pratique dont on a du mal à identifier les gains et termes d'apprentissages. Ici encore, les taux d'équipement des établissements sont relativement hauts (Figures 30 et 31) pour des pratiques quasi inexistantes chez les élèves et s'adressant même parfois aux parents, comme on peut l'observer dans le cas de services numériques scolaires cités dans les études ci-dessous, tels que la présentation du projet pédagogique de l'établissement, les conseils aux parents d'élèves où le calendrier des réunions parents-professeurs.

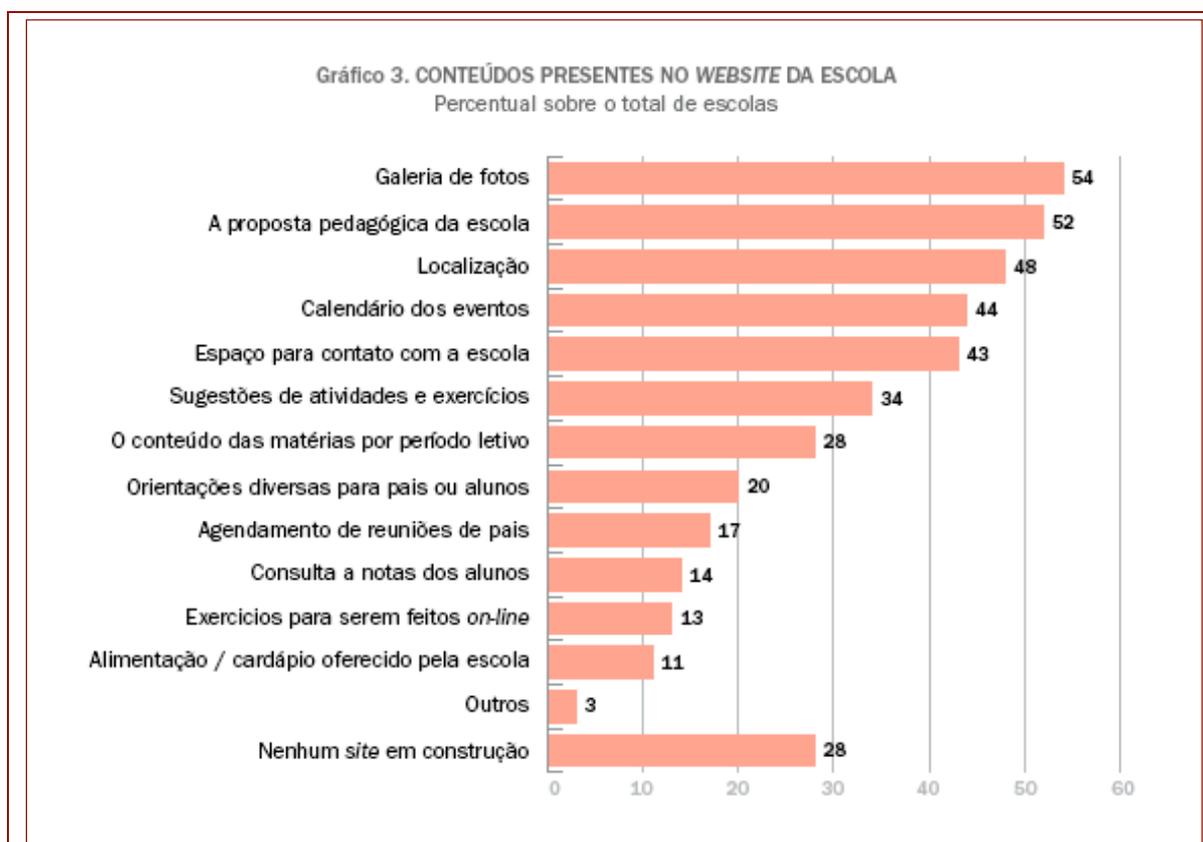
Figure 30 - Pourcentage de lycées généraux disposant de différents services numériques

Cahier de textes de la classe	69,30 %
Notes des élèves	78,20 %
Emploi du temps de la classe	60,70 %
Documents et ressources pédagogiques	71,20 %
Agenda/Actualités de l'établissement	83,50 %
Absences des élèves	49,70 %

Source : M.E.N, 2010

Légende des couleurs, de gauche à droite : « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plus ou moins d'accord », « en désaccord », « totalement en désaccord », « ne sait pas ».

Figure 31 – Contenus disponibles sur le site Internet des écoles publiques brésiliennes (primaire et secondaire)⁵



Source : Cetic.br, 2011

La situation des TICE dans les établissements français et brésiliens est donc assez semblable non seulement concernant l'écart entre un discours officiel très favorable à leur introduction et des pratiques faibles, mais également concernant le flou qui entoure la définition des TICE et leur intégration aux pratiques pédagogiques, que l'existence d'une évaluation obligatoire des compétences numériques dans le système éducatif français ne

⁵ Galeria de photos
 Projet pédagogique de l'établissement
 Localisation
 Calendrier des événements
 Espace pour prendre contact avec l'école
 Suggestions d'activités et d'exercices
 Programme par matière et par année scolaire
 Orientations diverses pour parents et élèves
 Dates des réunions de parents d'élèves
 Notes des élèves
 Exercices en ligne
 Menu de la cantine
 Autres
 Aucun, site Internet en construction

parvient pas à dissiper. On peut donc dire que dans les deux cas, l'incitation aux TICE à l'école s'est faite avant tout à travers une offre d'équipements, laissant la question de leurs usages pédagogiques au bon vouloir des enseignants et donc, de fait, au second plan. En revanche, le rapport des élèves aux TICE est sensiblement différent dans les deux contextes étudiés.

c) La perception des TICE par les élèves : du changement pédagogique bienvenu à la nouvelle routine scolaire

Un argument souvent avancé en faveur des TICE est que celles-ci favoriseraient la motivation des élèves, et donc leurs apprentissages. Comme le résume le plan de développement des TICE en France : « L'usage des outils numériques, en classe et en dehors de la classe, apporte une hausse de l'attention des élèves et constitue un atout dans la lutte contre l'échec scolaire » (M.E.N, 2010) ; un effet également constaté auprès des élèves de Rio de Janeiro (Remold, 2006). De fait, l'ennui à l'école est particulièrement manifeste chez les élèves français (Raveaud, 2011) et a été identifié comme cause principale du décrochage scolaire chez les élèves brésiliens (Neri, 2009). Or les TICE présentent le grand avantage d'introduire de la nouveauté, du changement dans la routine scolaire. En effet, la majorité des témoignages des élèves des deux métropoles convergent pour exprimer leur lassitude face au fait que tous les apprentissages soient faits dans un même lieu (la salle de classe), de la même manière (écouter le cours et faire des exercices) et avec les mêmes outils (tableau, papier, stylo). L'ennui à l'école touche plus fortement les élèves franciliens qui, non seulement ont beaucoup plus d'heures de cours, mais sont également beaucoup plus surveillés pour leurs absences que leurs homologues cariocas, ce qui a pour conséquence de maintenir davantage d'élèves inintéressés dans les salles de classe. Tout changement dans l'une des trois constantes de la routine scolaire citées ci-dessus est alors bienvenu : sorties scolaires, débats en classe, projections de films. Le travail en salle informatique représente à la fois un changement de lieu et d'outils, et parfois de pédagogie, ce qui explique qu'une même activité scolaire suscite généralement davantage d'enthousiasme quand elle doit être effectuée sur ordinateur que sur papier, particulièrement dans les établissements cariocas où les TICE sont peu utilisées (Remold, 2006).

Et c'était en SVT [Sciences de la Vie et de la Terre] la salle info ? Vous avez fait quoi ?

Pour regarder des logiciels, par exemple y'a des schémas sur la fréquence cardiaque, on a vu les bulbes rachidiens, et tout (...).

Et ça t'a bien plu ?

Oui, c'est bien, ça change des cours. [Aminata, 16 ans, Paris Nord]

Todo mundo gosta de computador. Se, vamos supor, a gente tivesse em uma aula que a gente tivesse que procurar um site, como o Professor de biologia fez, tipo “hoje vai ter aula lá na informática”, todo mundo fica contente. O computador é uma coisa diferente de um quadro, um giz, a carteira e seu caderno. Você vai estar mexendo como se estivesse vendo televisão, mas estão te ensinando a você aprender outras coisas⁶. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

Comme l'exprime Daniela, de nombreux élèves se sentent plus à l'aise face à un écran que face à une feuille imprimée, même si le contenu à lire est très semblable. À la différence des écrans qui sont complètement appropriés par la culture juvénile, les livres sont en effet chargés d'un poids symbolique de culture légitime rejeté par bien des adolescents, surtout dans les milieux populaires⁷ :

Et il [le professeur] ne vous avait pas conseillé des sites particuliers [pour la recherche] ?

Non, il nous avait conseillé des livres au CDI, des encyclopédies.

Et tu as été voir ?

Non, j'aime pas trop les livres, je préfère Internet. C'est plus simple. Tu tapes après tu trouves ce que tu veux. Il faut juste chercher alors que dans les livres, faut lire.

Mais là quand t'arrives sur la page, il faut lire aussi.

Oui mais c'est pas la même chose, je sais pas. J'ai jamais aimé les livres, j'aime pas lire.

[Ombeline, 16 ans, Paris Nord]

En fait moi j'utilise jamais Internet pour l'école. Sauf pour les exposés.

Mais tu dis que par rapport aux livres c'est mieux... Par rapport aux matières scolaires ? Aux livres d'histoire ?

Tous les livres, les manuels scolaires c'est mieux sur Internet. [Lycia, 16 ans, Paris Nord]

⁶ Tout le monde aime l'ordinateur. Si, imaginons, on avait un cours où on devait chercher sur un site comme l'a fait le professeur de biologie, genre « aujourd'hui on va avoir cours là-bas dans la salle info », tout le monde est content. L'ordinateur ça change du tableau, de la craie, de la trousse et du cahier. Tu vas faire comme si tu regardais la télé, sauf qu'ils vont t'apprendre à apprendre d'autres choses. » [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

⁷ Le rejet assumé du livre n'est pas majoritaire dans les entretiens. Pour la plupart des élèves, particulièrement au Brésil, les livres restent la référence en termes de connaissances fiables, mais ils ne sont consultés qu'en deuxième recours après Internet, jugé plus pratique. À titre d'anecdote, plusieurs élèves m'ont dit que les livres étaient plus appropriés pour faire des recherches sur « des sujets anciens » comme l'Antiquité grecque ou romaine, ce qui est assez révélateur de leur image de ce média.

Cependant l'effet ludique des TICE est de courte durée. Assez rapidement, l'aura de nouveauté branchée des technologies diminue, à mesure qu'elles se banalisent dans le quotidien des élèves, comme en témoigne Maéva :

Et ici au lycée t'aimerais avoir des cours d'informatique ?

Pas tellement, ça me passionne pas au point de rester... Je pense que je reste assez de temps [sur l'ordinateur] chez moi, donc en plus au lycée... [Maéva, 15 ans, Paris Sud]

Il en va de même avec la banalisation des TICE à l'école. Ainsi, les élèves du groupe parisien, déjà relativement habitués aux cours en salle informatique, se montraient moins enthousiastes à ce sujet que les élèves du groupe carioca, chez qui ces pratiques demeurent exceptionnelles dans le contexte scolaire. En outre, le grand attrait de ces technologies chez les adolescents réside dans leur usage relationnel et récréatif en tant que médias, tandis que les usages scolaires les plus répandus abordent les NTIC en tant qu'outils encyclopédiques ou de calcul dans le cadre de recherches documentaires et d'exercices de mathématiques et de physique⁸. Salim explique ainsi au sujet d'une recherche en ligne sur des grands scientifiques en cours de physique :

Ça t'avait plu de travailler comme ça [en salle informatique] ?

(silence) Pas vraiment. C'était une recherche, c'est comme si on cherchait dans un livre. On était peut-être sur les ordinateurs, mais on n'était pas sur Facebook... C'est comme dans un livre, on va dire Google, c'est comme le sommaire. Il nous donne plusieurs chapitres, c'est les choix, après il faut qu'on trouve... Moi je vois ça un peu comme ça.

Et à partir du moment où c'est comme dans un livre c'est pas très amusant ?

Voilà.

Le fait que ce soit sur un ordinateur...

Ça rend pas ça plus intéressant. (...)

T'avais bien aimé [faire des présentations PowerPoint au collège] ?

Au début c'est marrant, mais au bout de 2h ça devient plus travail, travail que marrant.

C'est quoi la différence ?

Ben au début quand on connaît pas on aime bien voir tout ce qui se passe, alors qu'après quand on connaît et qu'on doit faire le travail, ben on fait le travail. Au début on aime bien, on trouve

⁸ En ce sens les programmes éducatifs du type de ceux développés par Seymour Papert ou Mitchel Resnick diffèrent des pratiques numériques scolaires observées puisqu'ils sont calqués sur des pratiques numériques récréatives des élèves telles que les jeux vidéos. Voir Chapitre 1, sous-partie « Des TICE pour la pertinence et la performance ».

ça nouveau, et puis après on se dit : « oh c'est pas si génial que ça ». On doit faire le travail, on fait le travail. [Salim, 15 ans, Paris Sud]

Et ici vous utilisez les ordinateurs ?

Oui, aujourd'hui et mardi. En français on a travaillé sur le romantisme (...).

Et t'aimerais utiliser plus les ordinateurs à l'école ou pas ?

Non pas spécialement. [Kael, 14 ans, Paris Sud]

La cohérence semble difficile à trouver entre culture juvénile et savoirs scolaires, entre intégrer les intérêts des élèves et leur enseigner ce qu'ils ne découvriraient pas par eux-mêmes. Les déclarations des jeunes Franciliennes qui suivent illustrent bien le fait que les NTIC leur donnent la sensation de pouvoir apprendre par elles-mêmes tout ce qu'elles souhaitent apprendre, alors qu'en réalité elles n'imaginent pas spontanément tout ce à quoi elles pourraient s'intéresser :

Et y'a des choses que vous aimeriez apprendre à faire en informatique ou sur Internet ?

Nadège : Moi je trouve je sais faire ce que je veux faire, le reste ça m'intéresse pas.

Lamia : Moi aussi. Si ça nous intéressait on saurait déjà le faire. [Nadège, 16 ans, et Lamia, 17 ans, Paris Sud]

Non, moi je trouve que l'ordinateur ça s'apprend tout seul, moi j'ai tout appris toute seule.

T'aimerais pas savoir résoudre les bugs, savoir augmenter la mémoire de ton ordinateur ?

Ah si par exemple ça oui !

Ou inventer des petits programmes toi-même ?

Si, c'est bien l'informatique. [Aminata, 16 ans, Paris Nord]

Y'a des choses que t'aimerais apprendre en informatique ?

Non.

Faire des petites animations par exemple...

Ah oui ça, ça serait bien ! [Violaine, 15 ans, Paris Sud]

Y'a des choses que t'aimerais apprendre à faire en informatique ?

Sérieux ? Non !

Savoir déboguer ton ordinateur...

Ah si si si ! Des fois ça s'éteint tout seul l'ordi (...) après ça se rallume tout seul. Comment faire pour qu'il se rallume pas tout seul. [Wendy, 17 ans, Paris Sud]

Comme cela a été souligné dans le chapitre précédent, les pratiques culturelles en ligne se distinguent entre autres par leur dimension créative. Or l'institution scolaire attend des élèves une attitude principalement de réception et reproduction des savoirs légitimes. Par conséquent, les usages des TICE qui sont le moins stimulants sont ceux qui se rapprochent de cette attitude traditionnelle d'apprenant-récepteur, comme « regarder les molécules bouger » en chimie, pour reprendre l'expression d'une élève, ou les recherches en général, surtout quand elles sont indiquées par le professeur. En revanche, les activités qui suscitent l'engouement sont celles qui mettent les élèves en position d'initiateurs de leurs projets, favorisent l'interaction pour leur réalisation, et aboutissent à la création d'une production qui dépasse la culture scolaire. Ceci explique notamment pourquoi les activités les plus souhaitées pour les apprentissages informatiques sont celles en lien avec la création, telles que le traitement d'images, l'animation, et surtout la création de site Internet.

Seria melhor aprender outras coisas diferentes, não só o básico de achar um site, ficar olhando, lendo, mas sim fazer outras coisas produzidas pra você mesmo. Porque normalmente a gente só usa pra procurar trabalho de escola, "ah, procura quem foi Leonardo da Vinci"...⁹ [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

T'aimerais bien utiliser plus les ordinateurs [en cours] ou pas ?

Ça dépend pour quoi ! Plus pour faire des fonctions non merci. Pour faire des recherches ou des exposés qui nous intéressent, des sujets qu'on a choisis. J'aime pas qu'on m'impose quelque chose à chercher. [Saba, 16 ans, Paris Sud]

J'ai toujours voulu savoir comment créer un site, j'ai jamais trouvé. En même temps c'est payant. J'ai cherché sur des forums "comment créer un site" et j'ai vu qu'il fallait payer, j'ai dit : « non je vais pas payer pour un site j'ai pas que ça à faire ». [Aurélien, 15 ans, Paris Sud]

Você já fez o curso de informática, se tivesse aula de informática na escola, o que você gostaria de aprender mais ?

(...) Tem outros programas que não fiz, mas tenho que fazer. Tipo, Photoshop, criar sites.

⁹ Ça serait mieux d'apprendre d'autres choses différentes, pas juste le basique de trouver un site, rester là à le regarder, à lire, mais plutôt faire des choses produites pour soi-même. Parce que normalement on l'utilise seulement pour faire des recherches pour l'école, « ah, cherchez qui était Léonard De Vinci »... [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

Você gostaria de ter um site ?

Eu quero.¹⁰ [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

Notons toutefois que certains enseignants minoritaires adoptent cette approche créative des TICE. Ainsi, une professeure d'anglais du lycée Rio Sud a demandé à ses élèves de deuxième année (équivalent de la classe de Première en France) de réaliser en petits groupes le clip vidéo d'une chanson d'un artiste anglophone de leur choix. Les vidéos, dont deux ont été publiées sur le blog du lycée *via* YouTube, montrent des jeunes filles faisant des chorégraphies sur une chanson de Beyoncé dans une salle de classe, ou du play-back sur Britney Spears à la plage. Les apports linguistiques pour les élèves ne sont pas évidents, mais en revanche leurs compétences numériques et leur créativité sont indéniablement sollicitées. Le fait qu'adultes et adolescents, mais aussi professeurs et élèves se côtoient sur Orkut depuis des années n'est probablement pas étranger à l'idée de l'enseignante de faire appel à leur goût pour les clips « faits maison » de musique américaine – même si elle présente sa démarche pédagogique à travers des arguments issus des sciences cognitives, comme l'importance de la sollicitation des deux hémisphères du cerveau pour l'apprentissage des langues étrangères.

Cet exemple d'un travail scolaire entièrement calqué sur les pratiques numériques des adolescents illustre bien la complexité de l'adéquation de la culture numérique des jeunes et de la culture scolaire. Il est difficile d'imaginer que ces vidéos auraient été acceptées par un enseignant de lycée français – encore moins publiées sur le site officiel de l'établissement – particulièrement pour celle de Beyoncé dont les paroles et les chorégraphies suggestives seraient jugées déplacées dans un univers scolaire marqué par la formalité des relations et la norme de la culture cultivée. La culture scolaire française est donc fermée à une bonne partie de ce qui amuse les adolescents, et inversement les NTIC perdent leur intérêt pour ces derniers une fois qu'elles ont été revisitées par les normes scolaires, comme le montrent les témoignages cités plus haut. D'un autre côté, dans les cas où la priorité est donnée comme ici aux intérêts des élèves quitte à reproduire leurs pratiques culturelles et de loisir dans la sphère scolaire, on peut se demander en quoi consiste l'apport de l'école en termes d'apprentissages. La question de la motivation des élèves est donc liée à la fois à la nouveauté des TICE quand

¹⁰ *Toi tu as déjà fait un stage d'informatique, s'il y avait des cours d'informatique à l'école, qu'est-ce que tu aimerais apprendre de plus ?*

(...) Il y a d'autres logiciels que je n'ai pas faits, mais que je dois faire. Genre Photoshop, créer des sites.

Tu aimerais avoir un site ?

Oui, je veux [en avoir un]. [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

elles parviennent à rompre la routine scolaire, et à leur proximité avec les pratiques numériques adolescentes. Mais le choix du recours au numérique pour le travail scolaire, quand il émane des élèves eux-mêmes, est motivé par d'autres critères.

6.2. Le rôle des NTIC pour l'employabilité

Pour une claire majorité des enquêtés – 83% des Cariocas et 63% des Franciliens –, le fait de posséder un ordinateur est un avantage pour réussir sa scolarité, mais c'est la quasi-totalité d'entre eux – 98% et 90% respectivement – qui déclare que les compétences informatiques sont importantes pour trouver un emploi. La formation scolaire n'est en effet plus suffisante pour garantir l'insertion professionnelle des générations de la massification scolaire. Dans un contexte de grande compétition pour l'emploi, le capital scolaire fait place à des critères d'employabilité qui comprennent également d'autres compétences (a) ; parmi celles-ci se trouvent les compétences informatiques, dans lesquelles investissent particulièrement les jeunes Cariocas (b), ainsi que les aptitudes en langues étrangères, que la connectivité numérique aide à développer chez les jeunes Franciliens d'origine étrangère (c).

a) Se préparer à entrer sur le marché du travail : entre compétition et adaptations

Dans les chapitres précédents ont été évoqués différents indices de l'émergence de générations transnationales comme la massification scolaire, la consommation de biens culturels de masse et les pratiques numériques. Mais il est un autre phénomène qui atteint les jeunes gens nés à partir des années 1980, c'est la difficulté de l'entrée sur le marché du travail et la compétition qui en résulte. Dans un article sur la dimension globale de la jeunesse des années 2000, Ulrich Beck et Elizabeth Beck-Gernsheim attirent l'attention sur le fait que ce que les jeunes Allemands dénoncent comme « génération stagiaire » et que les jeunes Français rejettent comme « précarité » est une expérience de vie partagée par leurs pairs dans presque tous les pays industrialisés et une part croissante des pays en développement (Beck & Beck-Gernsheim, 2008). En s'appuyant notamment sur les résultats d'une large enquête comparative menée dans 14 pays de l'OCDE (Blossfeld, 2006), Beck et Beck-Gernsheim attirent l'attention sur le fait que les jeunes sont certes inégalement touchés par la précarité selon les milieux sociaux, mais que tous le sont davantage que la génération précédente dans les pays étudiés, ce qui fait d'eux les perdants de la globalisation :

« The increasing insecurity, which is becoming the basic experience of the younger generation, is not a local, regional, or national phenomenon. Rather, this insecurity is turning into a key experience transcending borders, a common one, one we can sum up in the words : *united in decline*¹¹ » (ibid. p.33)

La conséquence de cette conjoncture où les premiers emplois sont rares et convoités est un fort investissement des parents et des jeunes gens qui le peuvent dans les études. Les diplômes, dans cette logique, sont une forme de capital scolaire qui peut être converti sur le marché du travail en emploi, et donc en capital économique et symbolique, ou simplement en « sécurité ». Les travaux bien connus de Bourdieu et Passeron ont montré l'avantage des milieux culturellement dominants dans l'acquisition du capital scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et ce, d'une manière pertinente y compris pour d'autres contextes que le cas français, notamment pour le contexte brésilien (Catani, Catani, & Pereira, 2001). De nombreuses études internationales confirment en outre que la scolarité demeure le vecteur principal de différenciation des positions sociales, malgré de fortes variations concernant le poids du diplôme dans le destin social des individus selon les pays (Dubet et al., 2010).

L'acquisition d'un capital scolaire est un enjeu particulièrement fort en France, où l'institution scolaire a une influence sociétale historique (Vallet & Thélot, 2000). En outre, dans une société où l'enseignement secondaire est déjà massifié et où l'enseignement supérieur est en cours de massification avec 56% d'une classe d'âge poursuivant des études supérieures en 2008 (UNESCO, 2009), la distinction de capital scolaire passe de moins en moins par le nombre d'années d'études, et davantage par une hiérarchie parfois subtile entre établissements et disciplines. Ainsi, même dans les établissements étudiés, qui sont typiquement évités par les parents les plus mobilisés (van Zanten, 2009), ce qui porterait donc à imaginer que les élèves ne s'inscrivent pas dans des stratégies d'acquisition de capital scolaire, ces derniers sont toutefois pleinement conscients de la hiérarchisation des filières et d'options qu'ils peuvent choisir ou pas en fonction de leurs résultats. Bien que les enquêtés ne visent pas de classe préparatoire aux Grandes écoles scientifiques – le parcours le plus élitiste au niveau supérieur – la grande majorité d'entre eux souhaiterait cependant pouvoir être accepté en Première Scientifique – la filière la plus élitiste au niveau secondaire – à défaut de

¹¹ « L'insécurité croissante qui est en train de devenir l'expérience de base de la jeune génération n'est pas un phénomène local, régional ou national. Au contraire, cette insécurité est une expérience cruciale qui transcende les frontières, une expérience commune, que nous pouvons résumer en ces termes : *unis dans le déclin*. »

quoi ils espèrent être admis dans une Première ES (Économique et Social) ou dans certaines filières technologiques¹².

Si tu pouvais faire trois vœux, qu'est-ce que ça serait ?

Passer en Première S, avoir mon permis [accompagné] (...) et aller voir mes frères [en Égypte].
[Aminata, 16 ans, Paris Sud]

Si tu pouvais faire trois vœux, qu'est-ce que ça serait ?

Rentrer dans le centre de formation [de football] où j'ai envie d'aller, passer en STG [sciences et technologies de la gestion] parce que s'ils veulent pas me laisser passer je vais passer des mauvaises vacances je vais faire que de penser à ça... Et le troisième, je sais pas. [Malek, 17 ans, Paris Nord]

En France, cette question est devenue un problème de société car un nombre croissant d'études internationales montre des jeunes Français plus pessimistes, inquiets, découragés et mal à l'aise à l'école que la plupart des Européens (Baudelot & Establet, 2009 ; Galland, 2009 ; Van de Velde, 2008), ce qui va de pair avec d'abondantes publications savantes et populaires sur la souffrance, l'angoisse et le stress à l'école, la phobie scolaire, le mal-être et les conduites à risque des collégiens et lycéens.

La question du capital scolaire au Brésil se pose en des termes différents. En effet, seuls 48% des membres d'une classe d'âge atteignent le niveau lycée (MEC, 2009) et 30% commencent des études supérieures (UNESCO, 2009), ce qui confère au nombre d'années d'études et au diplôme universitaire un pouvoir de distinction propre. De ce fait, terminer l'enseignement secondaire ou réussir à faire des études supérieures sont un objectif en soi (Brochier, 2009 ; Petry, 2006), tandis que la question du choix du cursus n'est pas aussi présente ni lourde de conséquences qu'en France. Les inégalités scolaires sont déterminées par une série de variables qui reflètent en partie les différentes dimensions des inégalités sociales du pays. Ainsi, selon le recensement de 2006, le nombre moyen d'années d'études pour les Brésiliens de 25 ans allait de 3,9 ans pour le premier quintile de revenus à 10,2 ans

¹² La filière Littéraire (L), la troisième du Baccalauréat Général avec Scientifique (S) et Économique et Social (ES), a été jusqu'aux années 1960 la plus prestigieuse en raison de l'aura de la philosophie, qui en est la discipline principale. Aujourd'hui, certains Baccalauréats Technologiques sont plus valorisés qu'un Bac L en raison des débouchés plus concrets qu'ils offrent sur le marché de l'emploi. Les débats sur la revalorisation de la filière L mettent en avant la pertinence d'une augmentation du poids des langues étrangères et d'une diminution de celui des lettres et de la philosophie, freinée par les très nombreux enseignants de ces dernières disciplines.

pour le dernier quintile (IBGE, 2008), tandis que Silva et Hasenbalg ont montré l'effet propre de la couleur de peau sur les probabilités de poursuivre ses études (Silva & Hasenbalg, 2002).

Il existe en outre de très fortes disparités de qualité entre les établissements brésiliens, qui sont si fortement liées aux inégalités sociales, qu'elles laissent peu de place aux stratégies individuelles et familiales (Akkari, 2001). En effet, l'alternative la plus significative aux niveaux primaire et secondaire, celle entre le secteur public et le secteur privé, ne se pose pas pour la majorité de la population. Les classes moyennes et supérieures optent massivement pour le système privé, dont la qualité et surtout la sécurité sont significativement supérieures à celle du système public¹³, tandis que pour la majorité de la population, qui n'a pas les moyens de payer une école privée, il n'y a que le « choix » du public. La question du choix se pose pour les classes moyennes et supérieures à propos des établissements privés¹⁴, mais aussi du recours ou non à des cours particuliers payants, et du type d'activités extrascolaires à faire suivre par les enfants et les adolescents (Brandão & Lellis, 2003). Pour les familles de milieux populaires les plus mobilisées, le choix se fait au sein du secteur public d'enseignement (Alves, 2010), mais se pose aussi à propos de l'investissement dans des stages de langue ou d'informatique (Petry, 2010). Dans tous les cas, alors que les élèves des deux métropoles étudiées savent que leur capital scolaire sera fondamental pour leur insertion professionnelle, ils savent également qu'ils sont déjà relativement mal placés dans la compétition scolaire.

Les entretiens révèlent que l'importance de l'acquisition de capital scolaire dans un contexte compétitif transparait dans les préoccupations des élèves français déjà au niveau de la classe de Seconde. Cette préoccupation devient plus visible chez les élèves brésiliens en dernière année de secondaire (Petry, 2006), mais n'atteint pourtant pas les mêmes dimensions que dans le groupe francilien pour les raisons citées précédemment. On doit en effet également souligner l'influence des conjonctures française et brésilienne sur cette compétition

¹³ Il existe des établissements secondaires publics de qualité (les *colégios de aplicação* des universités publiques et les *colégios federais*) mais ils représentent moins de 2% des établissements secondaires publics et ne sont donc pas considérés ici.

¹⁴ Depuis les années 2000 et l'instauration de quotas dans les universités publiques – plus prestigieuses que les universités privées – pour les élèves ayant suivi leur scolarité primaire et secondaire dans le public, on observe un retour vers et un investissement dans les établissements primaires et secondaires publics de la part certaines familles de classe moyenne (Rodrigues, 2010). La pratique est semblable à la « colonisation » des établissements publics observée en France par Agnès van Zanten (van Zanten, 2009), mais les motivations des parents sont davantage économiques et utilitaristes qu'idéologiques. Si cette tendance s'affirme, elle pourra contribuer à atténuer la ségrégation scolaire brésilienne par un cercle vertueux rendant les établissements publics de moins en moins répulsifs pour les classes moyennes.

pour le capital scolaire. Les préoccupations des jeunes Français sont liées à la rareté des emplois et à la difficulté de l'insertion des jeunes sur le marché du travail dans un contexte de crise économique. De leur côté, les jeunes Cariocas étudiés ont des conditions de vie objectives plus difficiles que les jeunes Franciliens et devront entrer dans la vie active dans une société qui n'offre ni RSA¹⁵, ni logements sociaux ou aides pour le logement (APL), où les indemnités de chômage sont très restreintes, et où le salaire minimum représente à peine 260€ (580R\$) pour un coût de la vie comparable à celui des grandes villes françaises. Pourtant, une série de facteurs favorisent une vision moins pessimiste de l'avenir, comme le discours médiatique selon lequel le Brésil est un des pays les moins touchés par la crise internationale et est aujourd'hui une des nouvelles puissances mondiales aux côtés de l'Inde et de la Chine, la réalité d'un marché du travail moins touché par le chômage qu'en France, ainsi que le dynamisme de l'État de Rio de Janeiro engagé dans les préparatifs des Jeux Olympiques de 2014 et de la Coupe du Monde de football de 2016.

Les évolutions à la fois du public scolaire, du rapport à la culture et du marché du travail viennent complexifier l'acquisition d'un capital scolaire et humain, qui passe davantage par des stratégies familiales et individuelles que par un simple héritage (Nogueira, 2008). Parmi ces stratégies, on trouve des démarches d'acquisition de compétences et d'expériences autres que scolaires. Une étude de l'évolution des critères de recrutement à l'échelle européenne révèle qu'entre 1970 et 2000, les critères de recrutement se sont faits nettement moins discriminants en termes d'âge, de sexe, d'origine géographique et ethnique et de situation familiale, mais qu'en revanche les exigences se portent sur un grand nombre de compétences et expériences accumulées, à l'instar de cette offre d'emploi du *Figaro* reproduite dans l'ouvrage de Marchal et Rieucou (Marchal & Rieucou, 2010) :

Secrétaire de direction bilingue

À 30 ans environ, de formation Bac +2 type BTS, vous avez une expérience du secrétariat d'au moins 5 ans dans un environnement international, idéalement acquise dans l'industrie pharmaceutique au sein d'une direction médicale.

Autonomie, disponibilité et dynamisme sont les qualités essentielles pour ce poste qui requiert un très grand souci du détail et une très grande rigueur. Vous maîtrisez parfaitement l'anglais

¹⁵ Le revenu de solidarité active (RSA) est une allocation destinée en France à garantir à ses bénéficiaires, qu'ils soient ou non en capacité de travailler, un revenu minimum, avec en contrepartie une obligation de chercher un travail ou de définir et suivre un projet professionnel visant à améliorer sa situation financière (Wikipédia).

(les candidats reçus en entretien seront testés sur ce point) et les outils informatiques (Word, Excel, PowerPoint).

Merci d'adresser CV, lettre manuscrite, salaire actuel et photo à (...)

Comme cette annonce le montre bien, le diplôme n'est qu'un élément parmi de nombreux autres au sein des critères de recrutement. N'ayant pas d'expérience professionnelle, et dans le but d'en obtenir, les lycéens s'attachent à développer leurs « autres compétences », c'est-à-dire en langues étrangères et en informatique.

b) Les « compétences informatiques » : un élément important du CV pour un premier emploi au Brésil mais devancé par le capital scolaire en France

La quasi-totalité des élèves des deux métropoles estiment que les compétences informatiques sont importantes pour trouver un emploi. Le rôle des NTIC dans ce domaine repose sur deux fonctions principales. La première est dans la recherche d'emploi en elle-même, le web donnant un accès direct (par les moteurs de recherche) ou indirect (par le réseau social) à l'information sur les opportunités d'emploi, ainsi que les modalités de candidature (comment rédiger un CV, une lettre de motivation, se préparer à un entretien, etc.). Le deuxième aspect de l'importance des NTIC pour l'insertion professionnelle réside dans la généralisation de la mise en avant des compétences informatiques sur les CV, généralement dans une section intitulée « autres compétences », qui regroupe les compétences informatiques et en langues étrangères.

Seule une minorité des enquêtés ont recours à la première dimension des pratiques numériques à usage professionnel. Certains utilisent Internet pour rechercher des offres d'emploi, à la manière d'un journal. Ainsi une élève française a fait une recherche en ligne de « job d'été », mais l'a finalement trouvé par l'employeur de sa mère, et seule une élève brésilienne consulte régulièrement les annonces d'emploi en ligne, mais n'a répondu à aucune, et ce alors que la moitié des élèves cariocas interrogés ont déjà exercé une activité rémunérée. Le seul élève interviewé à avoir trouvé du travail par Internet est en fin de compte Leandro, qui reçoit occasionnellement des demandes pour ses services de plomberie *via* son réseau sur Orkut.

En revanche, la deuxième dimension des compétences numériques, celle qui est mise en avant sur le CV, est une préoccupation pour presque tous les élèves du groupe carioca, qui

vont postuler à des emplois formels plus tôt que ceux du groupe francilien, non seulement parce qu'une part moins importante d'entre eux poursuivra des études post-secondaires, mais également parce que le faible nombre d'heures de cours au lycée leur permet de prendre un emploi à mi-temps en parallèle avec leur scolarité dès 16 ans (Petry, 2006). Par conséquent, la grande majorité des élèves cariocas ont suivi des stages d'informatique, gratuits pour ceux qui ont la chance d'avoir près de chez eux un centre public ou une ONG qui dispense cette formation, payants pour la plupart, malgré les faibles revenus des familles. C'est pourquoi la principale raison pour laquelle ils souhaiteraient avoir des cours d'informatique à l'école serait pour ne pas avoir à payer un cours privé :

Se tivesse informática aqui na escola você gostaria de aprender o quê ?

(...) Acho que eu gostaria de fazer a mesma coisa que eu aprendo no meu curso, sendo de uma forma que eu não pague¹⁶. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

Aí você gostaria mais de usar essa sala com os professores ou que tivesse uma matéria só de informática ?

Não, uma matéria só de informática. (...) Porque tem gente que não tem curso de informática ou não tem tempo, que trabalha. Aula no horário da escola assim, dava pra passar.

E você acha importante ?

Eu acho, porque nos empregos pedem muita informática. Todos os empregos pedem¹⁷. [Patricia, 15 ans, Rio Ouest]

De manière significative, Leandro explique que s'il y avait des cours d'informatique au lycée, ils ne devraient pas être notés car cet apprentissage est directement utile pour l'élève, révélant ainsi sa conception du caractère artificiel des notes qui viennent jouer le rôle « de la carotte et du bâton » pour des enseignements qui sans cela n'auraient pas d'intérêt évident :

Se tivesse uma matéria [de informática] você acha que deveria ter notas ?

¹⁶ *S'il y avait des cours d'informatique ici à l'école, tu voudrais apprendre quoi ?*

(...) Je pense que je voudrais faire la même chose que ce que j'apprends dans mon stage, sauf que sans payer. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

¹⁷ *Et tu préférerais venir dans cette salle avec tes professeurs ou avoir une matière uniquement pour l'informatique ?*

Une matière uniquement pour l'informatique. (...) Parce que y'a des gens qui n'ont pas de stage d'informatique ou qui n'ont pas le temps, qui travaillent. Un cours pendant les heures d'école comme ça, ça pourrait se faire.

Et tu trouves ça important ?

Oui, parce que pour les emplois ils demandent beaucoup d'informatique. Tous les emplois le demandent. [Patricia, 15 ans, Rio Ouest]

Não. Porque aí já ajuda bastante. Já não precisa ser muito... Precisa ser útil mesmo no caso de trabalho. A maioria do trabalho pedem informática. No caso seria aquela [matéria] boa pros alunos fazerem já. (...) Na minha opinião, não teria nota porque... seria no caso... mais pra aluno mesmo não precisar de nota assim. Tinha que ser mais útil já em todas as escolas, sem precisar de nota. A nota você só pode medir só nas outras matérias. Informática é bem diferente¹⁸. [Leandro, 18 ans, Rio Ouest]

Pour les quelques élèves les plus fêrus d'informatique – des garçons, dans les deux métropoles – leurs compétences leur ouvrent des opportunités de travail plus directement en lien avec ce domaine. Ainsi, un des élèves du lycée Rio Ouest a monté un cybercafé dans sa favela, acquérant le statut (informel, mais réel) de jeune entrepreneur, et Luís a reçu deux offres de travail rémunéré par le centre de formation où il suit ses cours d'informatique, la première comme maquettiste stagiaire pour un journal, et la seconde pour travailler comme formateur en informatique dans le centre s'il termine avec succès le niveau avancé :

O que você aprende nesse curso ?

Internet, Windows, depois vem Word e Excel. No momento agora terminei um projeto que você usava três módulos : o Photoshop, o Illustrator, e o InDesign, que você trabalha com digitação de jornal. Você aprende o programa e depois se você arruma um trabalho com jornal. (...) Agora vou aprender o Fireworks, a trabalha com objetos 3D, aqueles desenhos de computação gráfica... Aquilo aí já me interessa mais. [Depois] posso trabalhar lá no curso, trabalhar de professor. Se eu terminar todos os módulos eles me chamam¹⁹. [Luís, 17 ans, Rio Sud]

Alors que dans le contexte français le diplôme demeure le critère le plus sélectif pour l'accès à l'emploi et s'avère corrélé à la fois au niveau de compétences informatiques et à

¹⁸ *S'il y avait une matière [d'informatique], tu trouves qu'elle devrait être notée ?*

Non. Parce que ça aide déjà suffisamment. Ça a plus besoin d'être... ça a besoin d'être vraiment utile pour l'emploi. La plupart des emplois il faut l'informatique. Dans ce cas ça serait [une matière] bonne pour que les élèves la fassent déjà. (...) Pour moi, ça serait pas noté parce que... ça serait en fait... plus pour que l'élève ait pas besoin de note comme ça. Les notes c'est seulement pour mesurer les autres matières. L'informatique c'est bien différent. [Leandro, 18 ans, Rio Ouest]

¹⁹ *Qu'est-ce que tu apprends dans ce stage [d'informatique] ?*

Internet, Windows, après Word et Excel. En ce moment je viens de terminer un projet où on utilisait trois modules : Photoshop, Illustrator, et InDesign, pour faire de la saisie pour un journal. Tu apprends le logiciel et ensuite tu travailles pour un journal (...). Maintenant je vais apprendre Fireworks, pour faire des objets en 3D, des animations... ça déjà ça m'intéresse plus. [Après] je peux travailler là-bas dans le centre, travailler comme professeur. Si je termine tous les modules ils me prennent. [Luís, 17 ans, Rio Sud]

l'usage de l'informatique dans la profession (Moatty, 2004), dans le contexte brésilien les élèves des lycées d'État investissent dans des formations en informatique pour compenser un capital scolaire insuffisant. Cet investissement est particulièrement pertinent au moment de la première insertion professionnelle, où ils ne peuvent faire valoir ni formation de qualité, ni expérience professionnelle. La mention d'un stage d'informatique sur le CV s'apparente alors à une garantie de littératie numérique de base, de la même manière que le diplôme de fin d'études secondaires indique un certain niveau de portugais et de mathématiques. Ainsi, il est possible que l'importance des compétences informatiques pour l'emploi s'atténue à mesure que les individus accumulent de l'expérience professionnelle et éventuellement poursuivent une formation post-secondaire. Mais il est plausible également qu'à mesure que l'éducation se généralise, le diplôme perde une partie de son pouvoir de sélection au profit de l'acquisition de connaissances et compétences pertinentes au moment t , comme l'indique la mise en avant de la formation continue dans les politiques éducatives et l'importance de l'adaptabilité dans le concept d'employabilité. Le sociologue espagnol Ramón Flecha (1999) explique en effet au sujet de la société de l'information que :

« les capacités mentales sont beaucoup plus décisives qu'elles ne l'étaient dans la société industrielle (...). Ceci a mené certains à prétendre que la société de l'information est plus démocratique et égalitaire que les précédentes, parce que les ressources matérielles, qui prédominent dans la société industrielle, sont distribuées de manière extrêmement inégale, tandis que les ressources intellectuelles, qui prédominent désormais, appartiennent à tous (...). Mais seuls ceux qui dominent les connaissances valorisées actuellement trouvent un emploi stable. » (*ibid.* p. 66)

En outre, comme le rappelle l'historien de l'économie Joel Mokyr dans un article sur la société de la connaissance, l'acquisition de nouvelles connaissances a un « coût d'accès » qui varie de manière inversement proportionnelle au volume des connaissances préalables (Mokyr, 2003). Par conséquent, les individus qui possèdent un fort capital culturel seraient aussi privilégiés pour convertir ce capital en nouvelles connaissances qu'en capital scolaire.

Dans le contexte français, le diplôme étant nettement plus déterminant que les compétences informatiques dans les années qui attendent les élèves interrogés, quand ces derniers ont recours aux NTIC pour des stratégies d'employabilité, celles-ci sont utilisées pour accroître leur capital scolaire, et non des compétences extrascolaires. Mais la rareté de l'investissement stratégique dans les NTIC dans le groupe français doit autant aux

caractéristiques de la compétition scolaire française qu'à celles de la culture numérique juvénile et de son cloisonnement avec la culture scolaire. C'est ce que montre l'exemple d'Omayya, une élève francilienne présentant un très fort investissement dans le capital scolaire qui passe en grande partie par le recours aux TICE pour les apprentissages scolaires. Omayya a 15 ans et est scolarisée dans le lycée Paris Sud. Elle a grandi en Guinée Konakri dans une famille de classe moyenne supérieure ou d'élite, où elle parlait malanké à la maison et a bénéficié d'une scolarisation de qualité en français, ainsi que d'un équipement précoce en TIC à son domicile, comme elle l'explique au sujet de l'ordinateur : « en Guinée on achetait plus des trucs par fantaisie, juste comme ça pour dire qu'on en a (...). On en avait de l'argent. Mais les voisins ils pouvaient venir l'utiliser après. La télé aussi, les voisins ils venaient la regarder chez nous ».

Or à l'âge de 14 ans, elle doit fuir le pays avec sa mère et son frère cadet, laissant derrière eux sa sœur « parce qu'elle n'était pas là le jour où on a été obligés de partir ». En l'attente de l'obtention de papiers français, ils sont tous les trois logés dans un foyer pour réfugiés politiques qui leur fournit 300 euros par mois pour l'alimentation de la famille, ainsi qu'une carte de transports en commun pour les deux enfants. Omayya et sa famille ont donc vécu à la fois des menaces, une migration forcée et une séparation familiale, mais aussi un très grand déclassement social. Omayya décrit les contraintes économiques qu'elle ressent au quotidien du fait de ne pas avoir d'ordinateur et de ne pas pouvoir payer plus de 30 minutes de cybercafé par semaine, de devoir partager un téléphone portable avec son frère sans avoir d'abonnement ou de crédit mais uniquement une puce pour recevoir des appels, et de devoir prendre les transports en commun pour aller faire les courses pour sa famille au supermarché Lidl de la commune voisine, moins cher que ceux de son quartier.

En conséquence, Omayya et sa mère investissent fortement dans ses études comme moyen de retrouver un meilleur statut social dans leur pays d'accueil. Omayya déclare que la valeur la plus importante à ses yeux est « la réussite », et qu'elle souhaite devenir chirurgienne « mais [ne sait] pas si c'est pour faire plaisir à [s]a mère ou pas ». Très bonne élève en Guinée, où elle était scolarisée en classe de Troisième lorsqu'elle a dû migrer, elle est pourtant orientée en classe de Cinquième à son arrivée en France, suite à des tests de connaissances scolaires auxquels elle n'a pas su répondre dans les matières qui ne sont étudiées qu'à partir du lycée dans son pays d'origine, telles que l'histoire, la géographie ou les Sciences de la Vie et de la Terre. Lors de ses trois premiers mois en région parisienne, de

début juin à fin août, durant lesquels sa famille attendait une place en foyer en allant d'hôtel en hôtel, elle passe toutes ses journées à la FNAC à réviser dans le livret *L'année de Troisième*, et obtient d'être scolarisée en classe de Troisième en septembre.

Tout au long de son année de Troisième en France, elle continue à avoir recours à des ressources éducatives complémentaires, mais désormais sur Internet :

L'année dernière [dès que j'avais du temps libre] j'allais sur des sites pour apprendre (...). Quand je finissais à 14h je restais au collège jusqu'à 17h et j'étais dessus (...). J'allais sur « Questions pour un Champion », sur TV5. À un moment j'ai mis "maths games", où tout est en anglais. C'est comme si c'était « Questions pour un Champion », non, « Qui veut Gagner des Millions », mais c'est des questions de maths et c'est en anglais (...). Comme ça, ça me fait en même temps des cours d'anglais (...).

Et à part les maths t'avais cherché pour d'autres matières ?

L'histoire-géo pour le Brevet. Le Web pédagogique. Et un site, je sais plus le nom, où y'avait tous nos cours, c'était bien (...). J'avais mis « Cours d'histoire-géo 3ème » sur Google.

Et pourquoi Internet ? Les cours n'étaient pas suffisants ?

L'année dernière, c'était la première fois que je faisais de l'histoire et je ne comprenais rien du tout. Il parlait vite, je comprenais pas. Et sur Internet je lis, donc ça va mieux. [Omayya, 15 ans, Paris Sud]

Ce travail a porté ses fruits, et Omayya déclare qu'elle était perçue comme une excellente élève au collège, en conséquence de quoi le proviseur avait fait une demande – qui n'a pas abouti – pour qu'elle soit admise dans un Internat d'Excellence²⁰, et sa professeure d'anglais avait insisté pour qu'elle s'inscrive en Seconde Européenne. Désormais en classe de Seconde, elle continue à s'investir fortement dans son travail scolaire, en concentrant ses efforts sur les mathématiques pour obtenir le passage en Première S. Mais elle explique que son usage des TICE, qui doit nécessairement se faire sur le matériel du lycée, n'est pas facilité par le personnel scolaire qui le voit d'un mauvais œil :

Au CDI je vais sur « Maths en Poche », c'est un logiciel, non c'est sur Internet en fait (...). Depuis l'année dernière je vais sur ce site pour préparer le programme de Seconde (...). Mais je sais pas si on a le droit de faire ça ici. L'année dernière c'est la documentaliste qui m'a vue

²⁰ L'Internat d'Excellence est un programme gouvernemental français mis en place par le ministère de l'Education nationale à partir de 2008 qui s'inscrit dans la dynamique du Plan Espoir Banlieues. Ce dispositif offre des conditions favorables à la réussite scolaire de collégiens, de lycéens et d'étudiants méritants mais défavorisés (Wikipédia).

dessus. Avant elle voulait pas, mais après elle nous a trouvés à jouer à « Questions pour un Champion », et (...) à force de demander elle a dit oui, parce que les autres aussi voulaient jouer (...) même le remplaçant aussi il s'y est mis (...).

Pourquoi t'as pas essayé [de demander l'autorisation cette année] ?

Je sais pas... les documentalistes... c'est pas comme celles de l'année dernière.

Elles te font peur ?

Oui, un peu. [Omayya, 15 ans, Paris Sud]

Omayya préfère donc réviser dans le livret *L'Année de la Seconde* que sa mère lui a acheté, où elle prépare les cours avant de traiter les sujets en classe « comme ça en arrivant en cours je sais déjà de quoi ça va parler et j'essaie de participer ». Cependant, si elle continue à avoir de bons résultats, particulièrement dans les matières où la participation est fortement encouragée comme en Anglais et en Espagnol, son zèle semble excessif pour certains enseignants: « en maths j'aimerais bien participer plus, mais c'est rare que le prof il m'interroge. Je crois que je lève trop le doigt ». Mais c'est surtout les autres élèves qui rejettent son attitude, comme elle le décrit très clairement :

L'année dernière j'étais pas vraiment très aimée, juste parce que je travaillais bien. Là, cette année, je traîne qu'avec deux personnes, parce que je les connais depuis l'année dernière. Mais l'année dernière elles me détestaient, elles me l'ont dit à la fin, mais maintenant ça va mieux.

Au lycée y'a encore ça de pas aimer les bons élèves ?

Oui. Déjà ils me parlent pas, et quand je vais les voir pour leur faire la bise le matin y'en a ils disent « je suis malade ».

Avec tous les bons élèves ?

Juste avec moi, je sais pas pourquoi. [Omayya, 15 ans, Paris Sud]

On sait qu'une attitude jugée trop conforme aux attentes scolaires peut être découragée parmi les collégiens – et dans une moindre mesure parmi les lycéens – de milieux populaires par une exclusion du groupe de pairs (Fordham & Ogbu, 1986 ; Ryan, 2000). Cependant, ce n'est pas uniquement son empressement à participer en classe qui vaut à Omayya d'être mise à l'écart, mais toute une série de codes et pratiques adolescentes auxquels elle ne participe pas. Ainsi, elle n'a créé un compte MSN que parce qu'elle y avait été obligée au collège pour organiser un travail de classe, mais n'a ajouté aucun de ses camarades cette année, de même qu'elle n'a pas fait de Skyblog quand tous ses camarades en avaient, et refuse d'ouvrir un compte MySpace ou Facebook pour éviter de perdre son temps au lieu d'étudier.

Certes, le fait qu'elle soit une des seules à ne pas avoir d'ordinateur chez elle et à ne pas avoir de crédit de téléphone portable ne facilite pas son intégration numérique, mais d'autres élèves dont les communications sont restreintes pour motifs économiques trouvent des moyens de compenser et de montrer leur bonne volonté relationnelle en bipant leurs amis, ou en utilisant les forfaits SMS illimités de ceux qui en ont pour envoyer des textos amicaux qu'ils signent de leur nom. En outre, alors que la musique est un des principaux ciments des relations lycéennes, Omayya déclare écouter principalement de la variété française des années 1960 : « Johnny Hallyday, France Gall, Jacques Brel, Joe Dassin... tout ce que mes amis n'aiment pas ! ». Là encore, on peut prendre en compte l'influence de l'équipement dans les pratiques culturelles, puisque les genres musicaux appréciés des adolescents sont diffusés principalement à travers la radio et des chaînes musicales de télévision à câble ou satellite, dont l'appartement d'Omayya n'est pas équipé, alors qu'elle déclare avoir découvert ces musiques dans des émissions de variété diffusées sur des chaînes de télévision généralistes. Pourtant, les échanges de fichiers musicaux sont pratique courante entre adolescents, et elle pourrait non seulement écouter de la musique avec ses camarades, mais encore leur demander de copier des morceaux au format MP3 sur son téléphone portable. Évidemment, les relations sociales ne sont pas simples, et on sait qu'un des moyens de retrouver une estime de soi blessée par le rejet d'un groupe est de s'appropriier la responsabilité de ce rejet, ce qui arrive notamment avec les élèves en échec scolaire qui semblent tout faire pour empirer la situation (Rayou, 2000). De la même manière, il est possible que le rejet des codes et pratiques adolescentes vienne ici servir à placer Omayya en tant qu'actrice de son isolement, et non en simple victime.

Toutefois, il est intéressant de noter que l'investissement scolaire dans les TICE d'Omayya va de pair avec son désinvestissement de la sociabilité et des pratiques numériques adolescentes. Quand d'autres élèves tirent des bénéfices scolaires de leurs pratiques numériques, ils veillent toujours à maintenir un équilibre entre leurs activités à finalité individuelle, telles que promues par le modèle scolaire, et leurs activités à dimension collective, telles que les pratiques culturelles et la sociabilité. Les usages des TICE d'Omayya, bien qu'accueillis avec méfiance par le personnel scolaire, s'avèrent récompensés par l'institution puisqu'elle parvient à les convertir en bons résultats scolaires. En d'autres termes, il s'agit d'une version numérique du « bachotage », et il n'est pas surprenant qu'Omayya puisse facilement substituer son site d'exercices favori par un livre d'exercices. Toutefois, l'investissement d'Omayya dans la compétition scolaire représente un cas exceptionnel, sans doute en raison à la fois du fait que cette attitude entre en opposition avec la

dimension collective, et de la faible confiance en leurs possibilités de réussite scolaire de nombreux élèves. En revanche, il existe d'autres pratiques numériques qui renforcent le capital culturel et l'employabilité des adolescents tout en s'intégrant à une culture numérique de sociabilité, comme dans le cas de la pratique des langues étrangères.

c) Les langues étrangères : investissement extrascolaire à Rio et légitimation du capital culturel de familles issues de l'immigration dans le contexte francilien

La pratique de langues étrangères est traditionnellement associée à une élite cosmopolite (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007), ce phénomène étant particulièrement visible à travers l'internationalisation des études supérieures et sélectives en France (Darchy-Koechlin & van Zanten, 2005) et au Brésil (Nogueira, Aguiar, & Ramos, 2008). Pourtant, la présente recherche suggère un fort investissement dans les langues étrangères de la part des familles et des adolescents de milieux moins favorisés. Dans le groupe brésilien, les compétences linguistiques et informatiques sont souvent évoquées ensemble. En effet, le financement par la famille de cours de langues privés est légèrement moins répandu que celui des cours d'informatique, mais considéré également important à pouvoir afficher sur son CV. Même si l'anglais est enseigné au lycée, les élèves expliquent que cet enseignement est insuffisant, trop abstrait et trop basé sur l'écrit pour les employeurs. Par conséquent, pour les mêmes motifs qu'avec les cours d'informatique, ils sont une majorité à avoir suivi ou à envisager de suivre des cours de langue en dehors de l'école :

E é indispensável saber usar informática na escola ?

Na escola não, mas eu acho importante você aprender pro mercado de trabalho, que é muito importante. Hoje a informática ela é muito cobrada no mercado de trabalho. (...)

E você vai fazer inglês ?

Eu fiz inglês, no IBEU. (...) Mercado de trabalho também exige muito uma língua, e o inglês é muito importante. Mas acho que com o inglês das escolas acho que não é o suficiente. Você sempre vai precisar de um cursinho para aprender²¹. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

²¹ *C'est indispensable de savoir utiliser l'informatique à l'école ?*

À l'école non, mais je trouve que c'est important d'apprendre pour le marché du travail, ça c'est très important. Aujourd'hui on exige toujours l'informatique sur le marché du travail. (...)

Et tu vas faire de l'anglais ?

J'ai fait [un cours] d'anglais, à l'IBEU. (...) Le marché du travail exige aussi une langue [étrangère] et l'anglais est très important. Mais je pense qu'avec l'anglais de l'école c'est pas suffisant. Il faudra toujours compléter avec un cours privé. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

Aí minha mãe foi lá e me inscreveu, e eu fiz o curso. Foi bom lá, aprendi muita coisa (...). Mexer na Internet, digitar (...), Word, Excel, PowerPoint, a trabalhar nesses negócios. Porque no trabalho hoje precisa muito saber informática. Eu já fiz também curso de inglês, só que não completo. Ganhei também uma bolsa na escola, o Ibeu. Aí fiz um ano e pouco. É um curso de 3 anos, só que entrei depois. Pretendo fazer outros cursos. Queria aprender inglês, espanhol, francês, japonês²². [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

O mercado pede muito informática. Hoje, o mundo é tecnologia. Então, eu acho que ter mais alguma coisa acrescentando no meu currículo, eu acho que é uma chance maior de eu conseguir um trabalho, por isso que eu quis aprender mais informática. (...) Eu acho que é a mesma coisa que inglês (...). Eu até gostaria de fazer um curso de inglês também, pra acrescentar mais no currículo. Não só pro currículo, pra vida também, conhecer mais coisas²³. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

O mercado de trabalho é muito inglês, espanhol, informática. (...) Eu fui procurar un emprego como atendente, meio período também, pra estudante, e aí precisava disso. Em hotéis também que dá muito estágio precisa, a gente tem que ter isso pra qualquer coisa. (...) Fiz o currículo, e eu vi que não tinha muita coisa²⁴. [Lia, 15 ans, Rio Sud]

Alors que les langues étrangères sont effectivement utilisées dans moins d'emplois que les compétences informatiques, elles confèrent sur le CV un prestige comparable à celui du diplôme qui, sans garantir précisément les compétences attendues pour le poste, évoque des compétences générales et un potentiel. Cette association entre compétences linguistiques et compétences générales est considérée par certains spécialistes de l'employabilité comme un

²² Ma mère m'a inscrit, et j'ai fait le cours. C'était bien, j'ai appris plein de choses (...). Me servir d'Internet, taper à l'ordinateur (...), Word, Excel, Powerpoint, à travailler avec ces trucs là. Parce qu'aujourd'hui pour le travail il faut vraiment connaître l'informatique. J'ai déjà fait un cours d'anglais aussi, sauf que je ne l'ai pas terminé. J'ai gagné une bourse [NdA : une réduction sur le prix du cours] par l'école, à l'IBEU. Du coup j'ai fait un peu plus d'un an de cours. C'est un cours de trois ans, mais j'ai commencé au milieu. J'ai l'intention de faire d'autres cours. Je voudrais apprendre l'anglais, l'espagnol, le français et le japonais. [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

²³ Le marché demande beaucoup l'informatique. Aujourd'hui, le monde c'est la technologie. Du coup, je trouve qu'avoir une chose en plus à mettre sur mon CV, je trouve que j'ai plus de chance d'obtenir un travail, c'est pour ça que j'ai voulu apprendre l'informatique. (...) Je pense que c'est la même chose avec l'anglais (...). D'ailleurs je voudrais bien faire un cours d'anglais, pour l'ajouter à mon CV. Pas que pour le CV, pour la vie aussi, pour connaître plus de choses. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

²⁴ Le marché du travail [demande] beaucoup l'anglais, l'espagnol, l'informatique. (...) J'ai cherché un emploi d'hôtesse, à mi-temps aussi, pour les étudiants [et lycéens], et il fallait ça. Dans les hôtels aussi, qui donnent beaucoup de stages, il faut ça, on doit avoir ça pour quoi que ce soit. (...) J'ai fait mon CV, et j'ai vu qu'il y avait pas grand chose. [Lia, 15 ans, Rio Sud]

héritage du courant linguistique chomskyen, très influent dans les années 1960-1980 (Banadusi, 2008). Dans la même logique de valorisation des compétences linguistiques, la maîtrise de la langue maternelle est – avec l’inculcation de valeurs morales – la seule constante de l’éducation formelle dont on ait connaissance à travers les traditions éducatives occidentales et non-occidentales, et à ce titre un critère de distinction sociale dans la majorité des cultures (Reagan, 2000).

Malgré l’investissement en cours particuliers des familles à faibles revenus, les familles à hauts revenus ont l’avantage de pouvoir envoyer leurs enfants en séjours d’études à l’étranger (Nogueira et al., 2008) et de se distinguer ainsi par la fluidité de leur expression en anglais. En effet, comme le remarque Antonio, « *aujourd’hui le marché du travail est très compétitif. Avant si tu avais fait un cours d’anglais, c’était bon, aujourd’hui si tu parles un anglais basique, c’est le basique du basique* ». La banalisation de la circulation internationale de biens, services et personnes reposant en grande partie sur la communication en anglais a normalisé une connaissance de base de cette langue véhiculaire mondiale. Par conséquent, il est très probable qu’elle acquière au cours du XXI^e siècle un statut de littératie, comme cela a été le cas avec la lecture et l’écriture au cours du XX^e siècle et avec la littératie numérique au début du XXI^e siècle. En d’autres termes, on peut imaginer que la capacité à communiquer en anglais soit dans le futur aussi répandue et aussi indispensable à la pleine participation aux sociétés industrialisées que l’alphabétisation et les compétences numériques. Cette évolution est déjà en cours, comme le montre la généralisation de l’apprentissage d’une deuxième langue étrangère dans les pays fortement alphabétisés comme la France. Ce phénomène est en outre largement favorisé par les pratiques numériques de la génération Internet.

Figure 32 - Quelle(s) langue(s) utilisez-vous sur Internet ?

	<i>Uniquement la langue nationale (portugais/français)</i>	<i>La langue nationale et l’anglais</i>	<i>La langue nationale et une autre langue que l’anglais</i>
Groupe carioca	65%	30%	5%
Groupe francilien	45%	27%	28%

De fait, à la question, « Quelle(s) langue(s) utilisez-vous sur Internet ? » (figure 32), sans distinction entre communication, recherches et loisirs, mais à l’exception du travail scolaire, on observe que 35% des jeunes Cariocas et 55% des jeunes Franciliens interrogés utilisent au moins une langue étrangère en ligne. Pour la vaste majorité des Cariocas

concernés, il s'agit de l'anglais, mais dans le groupe francilien, on remarque que près d'un tiers des enquêtés utilisent également une langue étrangère *autre* que l'anglais.

Figure 33 - Langues étrangères (autres que l'anglais) utilisées en ligne, par ordre de fréquence
(plusieurs réponses possibles par individu)

<i>Langues étrangères utilisées</i> ²⁵	<i>Groupe carioca</i>	<i>Groupe francilien</i>	<i>Existe en option facultative au Baccalauréat</i> ²⁶
<i>Espagnol</i>	7	22	•
<i>Arabe</i>		18	•
<i>Chinois</i>		9	•
<i>Japonais</i>	2	9	•
<i>Italien</i>		7	•
<i>Portugais (pour le groupe français)</i>	–	7	•
<i>Allemand</i>		6	•
<i>Créole</i>		5	
<i>Berbère/Kabyle</i>		3	•
<i>Turc</i>		3	•
<i>Bulgare</i>		1	•
« <i>Congolais</i> »		1	• (<i>Swahili</i>)
<i>Coréen</i>		1	•
<i>Géorgien</i>		1	
<i>Hébreu</i>		1	•
« <i>Indien</i> »		1	• (<i>Hindi</i>)
<i>Macédonien</i>		1	•
<i>Malgache</i>		1	•
<i>Polonais</i>	1	1	•
<i>Serbe</i>		1	•
<i>Thailandais</i>		1	
<i>Vietnamien</i>		1	•
<i>Wolof</i>		1	
<i>Non spécifié</i>	2	4	
Total		106	

²⁵ Les langues sont reproduites ici telles que mentionnées par les enquêtés dans le champ de réponse ouverte du questionnaire. Les termes « indien » et « congolais » pouvant faire référence à plusieurs langues, ils ont été laissés tels quels entre guillemets. La langue mentionnée entre parenthèses dans la quatrième colonne est celle qui a le plus de locuteurs en France parmi les langues congolaises et indiennes, et a donc de fortes chances d'être celle parlée par l'élève.

²⁶ Selon le BO (Bulletin Officiel) n°30 du 24 juillet 2003.

En observant le détail des langues étrangères pratiquées autres que l'anglais (figure 33), on observe que les jeunes du groupe français citent 23 langues différentes mentionnées 106 fois dans les questionnaires. Cela correspond à une vingtaine d'occurrences supplémentaires par rapport au nombre d'élèves utilisant une langue autre que l'anglais. En effet, non seulement la quasi-totalité des élèves qui déclarent utiliser une langue autre que l'anglais déclare utiliser *aussi* l'anglais en ligne, mais, en plus, une minorité d'entre eux utilise une quatrième voire une cinquième ou sixième langue dans leurs pratiques numériques. La langue la plus citée est l'espagnol (22%), qui est étudiée comme seconde langue étrangère par la majorité des élèves en France, et représente la deuxième langue véhiculaire internationale après l'anglais et la deuxième langue vernaculaire mondiale après le chinois (mandarin). Comme pour l'anglais, sa diffusion auprès des adolescents passe en grande partie par la musique, mais aussi par la communication avec des amis rencontrés lors de vacances en Espagne, une destination à la fois plus abordable financièrement et plus estivale que l'Angleterre.

Les 22 autres langues citées, représentent principalement les langues des pays d'origine des enquêtés, le plus souvent celui de leurs parents, mais parfois celui où eux-mêmes sont nés. Il n'est donc pas surprenant que l'arabe soit la deuxième langue la plus fréquemment citée, suivie de près par le chinois, et le portugais, qui représentent trois communautés d'immigration importantes dans la population française. L'usage de l'allemand en revanche représente plus vraisemblablement une pratique culturelle encouragée par les classes européennes, la France accueillant relativement peu d'immigrés germanophones. La pratique de l'italien peut être à la fois familiale et culturelle, cette langue étant enseignée dans les deux établissements étudiés. Le japonais est un cas intéressant, puisqu'au moins un des deux locuteurs brésiliens et trois des neuf locuteurs du groupe français ont déclaré en entretien n'avoir aucun lien familial avec le Japon, et avoir eu l'initiative d'apprendre la langue en raison de leur passion pour les mangas. L'utilisation de ces langues sur Internet constitue pour cette génération un moyen d'enrichissement culturel qui n'était pas à la disposition des générations précédentes issues de l'immigration. En effet, en communiquant sur MSN et Facebook avec des cousins de leur âge, et en découvrant parfois des vidéos ou des musiques *via* ces derniers, ils développent une fluidité d'expression et de compréhension écrite et orale et une variété de vocabulaire plus étendues que dans le cas de la seule communication entre parents et enfants, souvent effectuée en partie en français, et reposant presque en totalité sur l'oral.

Ces compétences linguistiques constituent un capital culturel à plusieurs niveaux. Il y a d'une part la dimension du prestige associé à la maîtrise d'une langue étrangère – surtout une langue rare – déjà évoqué plus haut, et qui représente un « plus » sur un CV, notamment à mesure que les compétences en anglais se banalisent. Mais cette compétence linguistique peut également être convertie en capital scolaire. En effet, même pour les langues les plus rares, qui ne sont pas enseignées dans les établissements, les élèves ont la possibilité de choisir cette langue comme option facultative par le CNED²⁷ durant leurs années de lycée. Non seulement ils étudieront la langue de manière formelle (à distance), mais, surtout, ils passeront une épreuve orale facultative dont seuls les points au-dessus de la moyenne seront additionnés au total de leurs résultats au Baccalauréat, pouvant ainsi additionner jusqu'à un point à leur moyenne générale sur vingt, sans courir aucun risque de la faire baisser en cas de mauvais résultat à l'épreuve.

En outre, si l'existence d'une phase critique dans la petite enfance pour l'apprentissage des langues étrangères demeure controversée dans le champ de la neurolinguistique (Walsh & Diller, 1979 ; Wartenburger et al., 2003 ; Weber-Fox & Neville, 1996), on sait en revanche que le bilinguisme facilite l'apprentissage de langues supplémentaires (Cenoz, 2003), et que les élèves parlant une autre langue que le français dans leur famille ont généralement de bons résultats scolaires en langues vivantes, même si pour certains il existe également un désavantage pour la maîtrise de la langue nationale. En tous les cas, les membres de la génération Internet dont la famille a connu un parcours migratoire ont souvent un attrait pour la mobilité internationale que l'on associe généralement aux classes moyennes et supérieures. Dans les entretiens, la majorité des élèves qui envisagent de migrer (le plus souvent vers les États-Unis) ou d'effectuer un séjour à l'étranger de longue durée (d'études ou professionnel) sont issus de l'immigration. Malik, d'origine algérienne, correspond bien à ce profil d'élèves. Son témoignage fait apparaître à la fois un engouement pour la pratique d'une langue vivante de manière authentique, des facilités dans les deux langues qu'il étudie – anglais et espagnol – dont aucune n'est une langue maternelle, et une famille témoignant d'une ouverture à l'international :

L'année dernière en espagnol on était souvent ici [en laboratoire de langues], soit en binôme, soit sur l'ordi, surtout des dialogues, pour comprendre vraiment l'accent espagnol, les

²⁷ Centre National d'Éducation à Distance.

différents accents et tout ça, pour voir la différence entre la prof, qui parle de façon à ce que nous on comprenne, et un Espagnol qui parle de façon naturelle.

T'as bien aimé ?

Oh oui ! Parce que c'était vraiment de la recherche. On prenait un casque, on mettait notre feuille à côté, on écoutait une dame qui parle, on avait un texte à trous et on devait le compléter, compléter. Et fallait vraiment se concentrer, chercher vraiment les mots, quitte à réécouter, on pouvait, et voilà c'était plus facile.

Ça t'a bien aidé pour l'espagnol ?

Ben j'avais déjà des bases parce que ma sœur elle m'a souvent aidé en espagnol vu qu'elle est partie vivre quatre ans au Mexique. L'anglais aussi ça va. [Malik, 16 ans, Paris Nord]

La différence entre les pratiques linguistiques en ligne des locuteurs natifs et des apprenants réside dans le recours non cloisonné aux différentes langues. Prenons l'exemple de Macha et de Nicolas. Macha n'a pas d'origines étrangères, elle est élève de classe européenne avec un très bon niveau d'anglais et d'allemand qu'elle développe activement en regardant des films en version originale et en lisant – en ligne et hors ligne – dans les deux langues. Nicolas est d'origine portugaise, ses parents parlent français à la maison, mais il comprend le portugais sans toutefois le parler très bien, grâce aux étés passés au Portugal et aux échanges avec la famille, et ne fait pas d'effort particulier pour se perfectionner. Alors que le niveau de compréhension écrite de Macha en anglais semble meilleur que celui de Nicolas en portugais, ce dernier fait spontanément ses recherches sur Internet en portugais quand il a besoin d'une information sur un sujet portugais, comme certaines équipes de football. En revanche, Macha ne fait de recherches en anglais que lorsqu'elle vise à pratiquer cette langue. Mais lorsqu'elle a voulu par curiosité savoir quelles expositions il y avait à Londres, ou comment se passait une journée typique dans une école anglaise, il ne lui est pas venu à l'idée de faire ses recherches en anglais.

Les jeunes gens d'origine étrangère, surreprésentés parmi les milieux à bas revenus dans les pays industrialisés, se trouvent donc en possession d'une culture internationale à une époque où « un capital international de compétences et de relations représente un atout non négligeable dans les stratégies de pouvoir dans le champ national » (Dezalay, 2004 ; Nogueira & Aguiar, 2008). Or avec l'existence des options facultatives en langues étrangères au Baccalauréat, le système scolaire, dont Bourdieu a bien montré le rôle de consécration du capital culturel des élites, permettrait en fait la légitimation d'un capital culturel familial

spécifique de milieux moins favorisés. Les compétences linguistiques et informatiques jouent ainsi un rôle dans l'employabilité qui peut dans certains contextes s'avérer plus favorable pour les franges inférieures des classes moyennes et les milieux populaires que le seul capital scolaire.

Conclusion

Alors que les chapitres précédents ont mis en avant une relative convergence dans les pratiques numériques culturelles et de loisir et les dispositions face au discours légitime en ligne des adolescents des métropoles parisienne et carioca, la prise en compte du contexte scolaire met davantage en avant des différences significatives. En effet, alors que la culture scolaire française se veut homogène dans l'ensemble des établissements publics, la grande dichotomie entre public et privé dans le système scolaire brésilien fait des lycées d'État une sorte d'école du peuple où les enseignants doivent adapter leurs attentes à un public qui n'est pas familiarisé avec la culture scolaire. Cette plus grande informalité des relations entre élèves et professeurs ainsi que la marge de manœuvre pédagogique plus importante de ces derniers s'avère être un avantage pour intégrer des pratiques numériques plus proches des pratiques adolescentes. En outre, l'usage limité des salles informatiques dans les établissements préserve aux TICE leur caractère stimulant dans le contexte carioca, tandis qu'une partie des élèves commence à montrer des signes de lassitude face aux TICE, auxquelles recourent plus souvent les enseignants dans les établissements français.

Le fait que les ressources disponibles sur Internet pour l'apprentissage scolaire demeurent largement sous-utilisées dans les deux groupes ne s'explique pas uniquement par un manque d'information, mais par la tension entre les finalités scolaires et les finalités récréatives des pratiques numériques d'une part, et par l'investissement des élèves dans des apprentissages directement liés à l'employabilité d'autre part. Le premier aspect est plus marqué dans le contexte français, où le temps du travail scolaire est déjà très important et où l'investissement dans une logique scolaire compétitive entre en conflit avec l'investissement amical dans le groupe de pairs. Le second aspect est plus présent dans le contexte brésilien où les élèves postulent plus jeunes à leur premier emploi et doivent pour cela afficher sur leur CV d'autres compétences et formations à côté de leur scolarité secondaire publique. En termes d'employabilité, les gains apportés par les NTIC semblent donc s'affirmer davantage

en dehors du contexte scolaire et du fait d'initiatives individuelles qu'à l'école en tant que résultat de politiques éducatives d'inclusion des TICE.

On voit donc que les différentes formes du capital culturel sont affectées différemment par les usages du numérique. Les pratiques culturelles et de loisir se démocratisent en termes de consommation tandis que les différences se font plus significatives en termes de production. Les dispositions à la production de contenu en ligne s'avèrent toutefois varier fortement selon la nature du contenu produit, et les informations et connaissances légitimes demeurent l'objet d'inhibition d'une grande partie des élèves. Quant au capital scolaire, il s'éloigne du modèle d'un capital institutionnalisé, condensé par le diplôme pour se rapprocher d'un ensemble de qualifications et de compétences en évolution constante. Les NTIC représentent donc des ressources culturelles importantes pour les groupes étudiés, mais dont les effets sur les opportunités de vie dépendent moins de facteurs comme l'équipement ou les compétences que des normes d'action collective et des critères de recrutement sur le marché du travail.

III. LE CAPITAL SOCIAL MULTIPLIÉ

7 - Des technologies qui affectent le rapport au temps et à l'espace

Ce chapitre s'intéresse à la façon dont les sociabilités numériques affectent les perceptions de distance et de proximité des adolescents par rapport à d'autres espaces ou groupes sociaux. Il montre que les sociabilités s'inscrivent dans un contexte spatial et temporel qui influe sur les réseaux sociaux. Alors que l'ancrage dans une communauté locale est affirmé et renforcé par les pratiques numériques, celles-ci permettent également d'ouvrir les réseaux sociaux au-delà de la communauté, en fonction notamment de la mobilité spatiale des adolescents et de leurs affinités, qui ne correspondent pas exactement au modèle de l'homogamie de classe.

Souvent considérées comme des alternatives à la rencontre physique car elles permettent de communiquer sans avoir à se déplacer, les NTIC sont parfois accusées d'isoler les individus derrière leur écran, dans une « bulle » déconnectée de la réalité, ou de rendre les relations sociales plus superficielles. Or alors que les TIC traditionnelles, comme la télévision, tendent en effet à diminuer les interactions sociales en privatisant les loisirs (Putnam, 2000), les NTIC encouragent les interactions sociales, à la fois en ligne et en coprésence, en entrelaçant loisir et communication (Smoreda, 2007). À ce titre, les pratiques numériques s'affirment comme une dimension majeure de la sociabilité, comprise comme ensemble des pratiques volontaires d'interactions entre individus, qui créent et entretiennent des relations sociales temporaires ou durables¹. En raison de l'importance de l'inscription spatiale et temporelle de la sociabilité dans la formation de groupes sociaux ou communautés, les effets de technologies qui permettent à la fois le simultané, le différé, la mémoire et la coprésence numérique méritent une attention particulière.

¹ Pour une mise en perspective théorique du concept de sociabilité, voir l'article de Rivière (2004).

On peut, avec Rivière (2000), distinguer trois logiques principales dans les études de réseaux sociaux personnels². Premièrement, les *réseaux de relations intimes* : les études utilisant cette approche s'intéressent à la proximité affective et privilégient des réseaux denses et restreints. Deuxièmement, les *réseaux d'échanges* : ils sont étudiés à partir de la procédure d'enquête de Fisher (Fisher, 1982) qui génère des noms en fonction de situations concrètes (ex : qui est susceptible de garder votre enfant ?) et met en avant le réseau comme source d'entraide. Et, troisièmement, les *réseaux d'interactions*, qui sont fondés sur les personnes avec qui les enquêtés ont eu des interactions effectives en coprésence ou par télécommunications durant une période fixée³. Ces trois approches génèrent des réseaux de nature différente et ont été utilisées de manière complémentaire dans cette recherche. Les procédures d'analyse de réseaux sociaux nécessitant des entretiens relativement longs qui n'auraient pas laissé de place à l'étude des pratiques culturelles, scolaires et spatiales, les données n'ont pas été recueillies selon une procédure complète, mais à travers des questions qui s'en inspirent. Ainsi, les réponses à la question du questionnaire « qui sont les trois personnes avec qui tu communique le plus sur ton téléphone portable » permettent d'étudier les interactions (voir chapitre 8), tandis que les témoignages issus des questions (a) « à qui demanderais-tu de l'aide pour choisir et t'inscrire dans l'enseignement supérieur ? », (b) « à qui pourrais-tu emprunter 500 €/R\$ si tu en avais vraiment besoin ? » et (c) « à qui parlerais-tu en premier si tu tombais / ta copine tombait enceinte ? » suivent la logique des réseaux d'échange (voir chapitre 9), la dernière question faisant également apparaître un réseau de relations intimes.

Comment la particularité du rapport au temps et à l'espace *via* les outils numériques affecte-t-elle ces réseaux de relations sociales ? Existe-t-il une logique spatio-temporelle propre aux échanges numériques ou bien ceux-ci traduisent-ils nécessairement la temporalité et la spatialité du quotidien de leurs utilisateurs ? Quelles sont les ressources auxquelles le réseau social numérique donne accès ? Ces trois questions guident l'ensemble de cette troisième partie sur le « capital social multiplié », et chacune d'entre elles y est traitée plus spécifiquement dans chacun des

² Les réseaux égocentrés ou réseaux personnels sont construits à partir des relations d'un individu, et s'opposent aux réseaux complets qui étudient les structures de relations au sein d'un groupe prédélimité.

³ C'est notamment la méthodologie suivie dans l'enquête *Contact* de l'INSEE menée en 1983 et dans le *General Social Survey* américain de 1985.

trois chapitres qui suivent. Le chapitre 7 s'ouvre sur une approche conceptuelle de l'espace et du temps des sociabilités, deux dimensions incarnées de façon particulièrement pertinente par le lycée. À partir de ces réflexions préliminaires, le développement se poursuit avec l'apport de résultats empiriques qui montrent comment les NTIC sont utilisées à la fois pour renforcer une sociabilité communautaire et locale, et pour étendre et ouvrir le réseau à des personnes d'autres milieux géographiques et sociaux.

7.1. L'espace et le temps des sociabilités

Les relations sociales sont affectées par les deux dimensions de notre perception de la réalité, l'espace et le temps, dans la mesure où elles dépendent à la fois des rencontres effectuées dans un certain contexte spatial, et du temps passé à construire un lien. Alors que ces dimensions s'appliquent à presque toutes les pratiques sociales, la question est devenue centrale dans les études sur les pratiques numériques étant donné que celles-ci se définissent à la fois par l'importance des pratiques de sociabilité et par l'abolition des contraintes spatio-temporelles, suscitant des craintes quant à la fin des communautés locales et de la sociabilité de proximité ou en co-présence (Fisher, 1982). Pour aborder cette question, il est nécessaire dans un premier temps de définir l'espace dans sa dimension subjective, ainsi que la spatialité d'Internet (a), puis de présenter les logiques spatiales et la temporalité du quotidien des adolescents de Rio de Janeiro et de banlieue parisienne (b), ainsi que l'importance de l'identité locale dans la présentation de soi sur Internet (c).

a) La notion d'espace : distance et proximité sur le web

L'espace est une notion clé dans les études sur Internet, comme en témoigne le terme *cyberespace*. Ce terme, né dans les années 1980 dans la nouvelle et le roman de science-fiction *Burning Chrome* et *Neuromancer* (Gibson, 1982, 1984)⁴ s'est rapidement popularisé avec le succès de ces œuvres, puis est devenu synonyme du Web à partir des années 1990. Avec l'essor d'Internet, c'est tout un vocabulaire de l'espace qui a été mobilisé pour désigner des lieux de la toile (*sites, chatrooms, forums*) ainsi que les

⁴ Le nom du moteur de recherche Google Chrome est certainement une référence à la nouvelle de William Gibson bien que le personnage de Chrome soit un bandit cruel qui organise des transferts d'argent pour un réseau de crime organisé.

déplacements vers et entre ces lieux (*naviguer, aller sur, entrer dans, surfer*), ce qui n'était pas le cas des technologies d'information et de communication précédentes, qui avaient donné lieu à un vocabulaire propre (*téléphoner, zapper*). Alors que la plupart des travaux sur le cyberspace considèrent les termes de l'Internet comme des métaphores spatiales (Adams, 1997 ; Gibson, 1982), Boris Beaudé soutient que ces vocables ne sont pas des métaphores – qui désigneraient comme espace quelque chose qui ne l'est pas, mais le rappelle par certains aspects – car le cyberspace est *réellement* un espace (Urry, 2002).

Du fait que la définition de l'espace dans les sciences sociales prend presque inévitablement une tournure tautologique (l'espace, c'est le lieu où...), la définition qu'offre Leibniz de l'espace comme ordre des phénomènes coexistants – en parallèle avec le *temps* comme ordre des phénomènes successifs – a le mérite de mettre au premier plan l'espace comme construction mentale, et non comme étendue de matière (Beaudé, 2008). De même, dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Jacques Lévy et Michel Lussault définissent l'espace comme « l'ensemble des relations que la distance établit entre différentes réalités » (Leibniz, 1886). Ainsi, quand divers auteurs définissent la globalisation comme naissance du monde comme espace, il ne s'agit évidemment pas de dire que la planète Terre n'existait pas avant la globalisation, mais qu'elle est désormais *pensée* comme un *ensemble*, un tout (Lévy & Lussault, 2003 ; Robertson, 1992). Dans cette optique, le web, et plus largement Internet et les NTIC représentent bel et bien un espace numérique, au sein duquel les notions de distance, mobilité, visibilité ou coprésence prennent une nouvelle signification.

Considérons ici l'espace des lycéens comme l'ensemble des lieux dans lesquels ils savent circuler, se situer, et au sein desquels ils se représentent les différentes réalités en relation les unes avec les autres, qu'il s'agisse de relations de distance, pour reprendre Lévy et Lussault, ou de relations d'interconnaissance au sein d'un réseau social. En effet, l'espace local est défini par les acteurs par deux conditions : là où je sais m'orienter, et là où je connais des gens. De même que les travaux de l'école de Chicago se sont attachés à montrer l'influence de la logique spatiale sur les interactions humaines, la façon dont les espaces numériques affectent désormais l'être ensemble interpelle les sciences sociales. Selon Boris Beaudé :

(...) comme cette spatialité est inédite, il faut prendre la peine de comprendre en quoi elle est singulière, comprendre en quoi, potentiellement, cet espace peut changer la société dans son ensemble, si on considère que la société, c'est du lien social et que le lien social dépend du contact, donc de ses lieux. (...) Si on a de nouveaux lieux, il y a de nouvelles façons d'être ensemble. (Lévy, 2008)

La question de l'espace a également émergé au cours des dernières décennies comme un des principaux défis des sciences sociales, aux prises avec un « nationalisme méthodologique » hérité de leur contexte de formation au XIX^e siècle. Ainsi, les sociétés nationales perdureraient comme unité de référence pour penser l'identité collective et la différence, malgré le fait que les processus de globalisation rendent ce concept de moins en moins heuristique (Beck, 2007 ; Ianni, 1998 ; Urry, 2000). Cependant, de nombreux domaines de recherche, dont celui des pratiques numériques, font saillir des altérités plus pertinentes que les différences nationales, au premier rang desquelles les différences entre milieu urbain et milieu rural, mais surtout les différences d'âge et de génération (Beaude, 2011). Parallèlement, pour divers courants de théorie sociale⁵, les espaces de sociabilité émergent comme alternatives au paradigme de société nationale, servant de base à des études empiriques qui se présentent comme transnationales et non plus internationales (Beck & Beck-Gernsheim, 2008 ; Sassen, 2006). Les humains et leurs relations sociales doivent donc être pensés avec les espaces locaux (dont la nationalité n'est qu'une des dimensions) et numériques dans lesquels ils s'inscrivent.

b) Logiques spatiales et temporalité du quotidien à Rio et en banlieue parisienne

L'adolescence et la jeunesse sont des périodes de vie caractérisées par la formation, mais aussi par l'importance des loisirs et de la sociabilité (Hassenteufel, 2005). Si les compétences numériques de cette génération ont été relativisées par plusieurs études empiriques (Hargittai, 2010 ; Selwyn, 2009 ; Zimic, 2010), le constat d'une évolution majeure de ses modes de sociabilité demeure incontesté. Celles-ci ont donc fait l'objet de nombreuses recherches dans divers pays. En France, où le sujet intéresse de plus en plus les sociologues, les études mettent en avant le rôle des sociabilités numériques dans le renforcement et l'autonomisation du groupe de pairs

⁵ Parmi les courants de pensée visant à sortir du paradigme de société nationale, notons le cosmopolitisme d'Ulrich Beck, les diverses approches fondées sur la théorie des réseaux, et le transnationalisme illustré par les travaux de Saskia Sassen.

(Delaunay-Téterel, 2010 ; Jarrigeon & Menrath, 2010 ; Metton, 2010 ; Pasquier, 2005). Au Brésil, où ces sociabilités sont analysées principalement par des spécialistes de la psychologie et de la communication, elles sont davantage abordées à travers les questions de l'identité et des communautés virtuelles (Correa, 2006 ; Nicolaci-da-Costa, 2005 ; Passarelli Hamann, 2004 ; Recuero, 2006 ; Rezende Sales & Alves Paraiso, 2010 ; Silva Pereira, 2007). Le temps passé à l'école représente le principal temps de sociabilité avec le groupe de pairs, complété par quelques sorties, mais contrebalancé par le temps passé en famille. Avec les communications numériques, le temps et l'espace de la sociabilité adolescente sont prolongés dans le domicile familial, mais l'étude des sociabilités numériques d'adolescents de deux contextes urbains et culturels très contrastés permet de souligner la façon dont les pratiques numériques s'intègrent à des pratiques sociales qui les précèdent.

Rio de Janeiro et Paris présentent des structures sociales très différentes héritées des dynamiques historiques d'urbanisation. La capitale française s'est agrandie au fil des siècles à l'intérieur d'une succession de fortifications concentriques qui séparaient jadis les urbains de l'intérieur, constitués d'une élite et d'une majorité de milieux pauvres, des ruraux de l'extérieur, puis les citadins des habitants des bourgs. Actuellement, et depuis le début des années 1970, le boulevard périphérique matérialise la limite administrative entre Paris et sa banlieue⁶, au sein d'une vaste agglomération urbaine. La différence entre le Paris *intra-muros* et « hors les murs » réside principalement dans la densité de population⁷, de commerces et de transports de la capitale, ainsi que dans certaines caractéristiques démographiques de ses habitants, comme un âge moyen plus jeune et une sous-représentation des familles par rapport aux jeunes actifs et aux personnes âgées. En ce qui concerne la ségrégation urbaine, on sait que l'idée assez répandue d'un Paris bourgeois entouré de banlieues pauvres est erronée, ces dernières étant en réalité minoritaires dans l'ensemble de la périphérie parisienne (Galland, 2009). En revanche, il est vrai que la

⁶ On lit souvent dans les travaux français et surtout étrangers sur les banlieues françaises que l'étymologie du mot *banlieue* est liée au « bannissement », ce qui est interprété comme une illustration de la logique d'exclusion encore à l'œuvre dans les rapports ville/banlieue. Pourtant, selon le *Trésor de la Langue Française*, le mot *banlieue* est en réalité un terme de droit féodal remontant au XII^e siècle et désignant « l'espace (d'environ une lieue) autour d'une ville, dans lequel l'autorité faisait proclamer les bans et avait juridiction ». Certes, le terme « bannir » est également lié au « ban » en tant que proclamation publique d'un ordre, mais il ne s'agit pas du sens principal des bans en question.

⁷ Avec plus de 20 000 habitants/km², Paris a une des densités de populations les plus fortes d'Europe selon Wikipédia.

capitale a perdu beaucoup de ses quartiers populaires au cours du dernier demi-siècle, à la fois en raison de l'augmentation de la part des classes moyennes dans la population, et du fait du développement des logements sociaux, répartis de manière relativement homogène dans la ville. Par contraste, l'existence de vastes quartiers voire des communes populaires dans le reste de l'Ile-de-France constitue des ensembles plus visibles et plus étudiés, même si en réalité la majorité des quartiers périurbains présentent une bonne mixité sociale, et si les plus ségrégués sont les plus élitistes et non les quartiers pauvres (Clech, 2011 ; Préteceille, 2006).

La structure sociale de la ville de Rio de Janeiro est très différente de celle de Paris. Fondée en 1565 et capitale brésilienne de 1763 à 1960, elle concentrait le pouvoir politique et économique ainsi que la plupart des infrastructures culturelles dans le Centre historique⁸. C'est là que vivait également la majorité de la population urbaine, à l'exception des élites résidant avec une partie de leurs domestiques dans de vastes hôtels particuliers entourés de grands jardins appelés *solares*, que l'on peut encore observer dans l'actuelle Zona Sul⁹. Le Centre accueillait la bourgeoisie dans des maisons de style colonial à deux ou trois niveaux appelés *sobrados*, tandis que la population pauvre occupait des cabanes appelées *mucambos* ou des taudis divisés en nombreuses petites chambres appelés *cortiços*. Les *morros* (collines) qui parsèment la ville étaient dédiés à l'agriculture, principalement de café. Comme le décrit très bien Licia Valladares dans son ouvrage *La favela d'un siècle à l'autre* (2006), ce n'est qu'au début du XX^e siècle que les *morros* commencèrent à être occupés par ce que l'on appellera à partir des années 1920 des *favelas*¹⁰, en raison à la fois de la destruction des *cortiços* et de l'arrivée de migrants brésiliens et européens. À la même période le littoral océanique commence à être urbanisé, notamment du fait du percement du premier tunnel permettant de relier Copacabana à Botafogo et au Centre, et la bourgeoisie carioca se déplace vers la Zone Sud dont les nombreux *morros* donnent lieu à cette cohabitation caractéristique entre quartiers aisés et favelas qui y existe encore aujourd'hui. À partir des

⁸ L'emplacement du Centre a été choisi à proximité du port, abrité dans la baie, mais aussi dans une aire de terre ferme relativement plane, tandis que le littoral sablonneux et entrecoupé de massifs granitiques n'a été réellement urbanisé qu'au XX^e siècle.

⁹ On peut citer entre autres le Solar de Santa Marinha (Gávea), actuel musée historique de la ville de Rio, le Solar da Imperatriz (Jardim Botânico) actuelle École Nationale de Botanique Tropicale, ou encore la maison de Rui Barbosa (Botafogo), actuel centre culturel et académique.

¹⁰ Le mot *favela*, qui désigne une plante, était également le nom de la première colline de Rio de Janeiro à avoir accueilli un ensemble de baraques informelles, celles des soldats de la Guerre de Canudos (1896-1897) venus réclamer leurs soldes non perçus (Valladares, 2006).

années 1970, la ville, dont les quartiers Nord sont occupés par des classes moyennes et populaires, s'étend dans la Zone Ouest le long du littoral de Barra da Tijuca avec des constructions modernes destinées aux nouvelles classes moyennes et supérieures, donnant naissance à un paysage urbain de forte inspiration nord-américaine caractérisé par des hauts immeubles espacés et par la faible présence de piétons dans les rues, la circulation à pied étant découragée par les voies rapides et la concentration des commerces dans des centres commerciaux.

La différence entre ces espaces urbains influe sur la motilité des lycéens franciliens et cariocas. La motilité¹¹ désigne le potentiel de mobilité d'un espace ou d'un individu en fonction des conditions matérielles (existence, coût et praticité des moyens de transports) et mentales (orientation, représentations, zones attractives/répulsives, inhibition/exploration) qui encouragent ou découragent la mobilité spatiale (Kaufmann, Bergman, & Joye, 2004 ; Valladares, 2006). Une première différence entre les motilités francilienne et carioca est que l'orientation dans la ville de Rio se fait principalement par repères visuels et explications orales, tandis que la lecture du plan est une pratique très répandue à Paris. Cela se comprend du côté carioca par la forte structuration de la ville par des reliefs très visibles (les *morros*) et des plages d'eau (lacs, lagunes, baie et océan) qui servent de repères pour s'orienter, tandis que le fort taux d'analphabétisme de la population jusqu'aux années 1980 ne faisait pas du plan une ressource pertinente. Du côté parisien, le réseau de transports en commun dense et ancien, ainsi que la forte activité touristique de la capitale ont favorisé depuis longtemps l'usage du plan des rues et des transports en commun, les plans étant présents à toutes les stations de bus et de métro, à la plupart des carrefours et dans presque toutes les poches¹² (figure 34).

¹¹Ce concept a été emprunté par les sciences sociales à la biologie, où il désigne la capacité physiologique (pattes, flagelles, ailes, muscles...) à effectuer des mouvements.

¹²Au cours des trois séjours effectués à Rio de Janeiro entre 2007 et 2011 en Master et Doctorat, une évolution importante dans la signalisation de l'espace urbain a pu être observée, sans doute en préparation des grands événements touristiques à venir (Coupe du Monde de football, Jeux Olympiques). Ainsi, lors du premier séjour, une partie des rues ne portait pas de plaque, une minorité des stations de bus indiquait la liste des bus s'y arrêtant, et seules certaines stations de métro possédaient un plan du quartier. Fin 2011, les plaques de rues sont systématiques à tous les croisements, et les plans de quartier dans toutes les stations de métro. La liste des lignes de bus voire un plan de quartier apparaissent à certaines stations de zones touristiques. En revanche le plan de quartier ou le plan de ligne de bus tels qu'on peut les voir dans les rues et stations parisiennes n'est pas pratiqué. Selon plusieurs témoignages et mes propres observations, la sociabilité carioca a également évolué au cours de cette période, les échanges entre inconnus paraissant moins fréquents.

Figure 34 – Représentation du Centre (1) des zones Sud (2) et Nord (3) de Rio et ses reliefs



Source : Aiciro Júnior / Editoria de Arte

Le coût des transports en commun par rapport au pouvoir d'achat est significativement plus élevé à Rio qu'en région parisienne, ce qui restreint les déplacements des groupes à faibles revenus. Les élèves des écoles publiques en uniforme y bénéficient tout de même de la gratuité des transports durant la semaine, ce qui n'est pas le cas des élèves franciliens, même si diverses aides sociales diminuent le coût de l'abonnement RATP en fonction des revenus du foyer. Ce qui influe davantage sur la motilité des adolescents est, d'un côté, la nette centralisation du réseau de métro parisien, qui encourage les virées sur Paris des lycéens de la proche banlieue, tandis qu'à l'inverse, l'étalement de la ville de Rio, ainsi que la durée, l'insécurité et l'inconfort des déplacements en bus¹³ favorisent davantage le développement de nouvelles centralités, par exemple autour du centre commercial Barra Shopping dans le quartier récent de Barra da Tijuca, sur le littoral ouest de Rio. Fernanda, par exemple, a renoncé à suivre les samedis un stage d'informatique pour lequel son lycée lui donnait

¹³La ville de Rio possède un métro de qualité, mais dont aucune des deux lignes ne dessert les quartiers étudiés.

droit à une réduction, à cause du coût (surestimé), de la durée et de l'inconfort des transports :

Não tinha curso mais perto ?

Por aqui não, não tão bom quanto aquele. Tinha até na Taquara, mas sempre mais caro. Lá eles me acharam na escola mesmo, preenche esse papelzinho... ganhei 50% da bolsa, pagava 100 reais e carambola (...). Estava fazendo, aí começou a vir o horário, pra mim era muito puxado, chegava em casa morta. O ônibus que eu pegava era cheíssimo. Então melhor eu parar. Vamos aos sábados, imagina, quatro passagens (...) duas pra ir e duas pra voltar. Impossível, ia gastar o preço do curso praticamente. Não dava.¹⁴ [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

En ce qui concerne la motilité piétonne, là encore Paris fait figure de pôle attractif pour se promener entre amis puisque toutes les rues ont des trottoirs praticables et de nombreux quartiers sont commerçants et animés. En revanche, une partie importante de Rio, à l'instar de certaines zones franciliennes proches des lycées de l'enquête, est inhospitalière pour les piétons par la présence de voies rapides ou l'absence de trottoirs praticables et de commerces. Ces zones « anti-piétons » contrastent fortement avec les rues des favelas et contribuent ainsi au sentiment de communauté voire à un certain isolement de la favela, dont on ne sort que par nécessité puisque la rareté des voitures y rend la « vie de rue » plus riche. C'est ce dont témoigne Fabiano, qui vit depuis quelques années dans l'appartement de son beau-père dans un quartier récent de classe moyenne, mais passe tout son temps chez des cousins et amis de la Zona Sul et ses favelas :

Você gosta de morar lá ?

Não. Não tenho muitas amizades lá. Conheço mais gente da Zona Sul, meus amigos. Trabalho em Copacabana, o colégio é aqui também (...). Só vou em casa, durmo, final de semana fico por aqui mesmo.

E não da para fazer amizades lá ?

Não, todo mundo fica em casa, sei lá... É que não tem uma pracinha assim pra

¹⁴*Il n'y avait pas de stage plus près ?*

Par ici non. Pas aussi bon. Il y en a à Taquara, mais c'est toujours plus cher. Là ils m'avaient trouvée à l'école, rempli ce papier... J'ai gagné 50% de réduction, je payais 100 reais et des poussières (≈ 45€). J'y allais, mais ça a commencé avec l'horaire, pour moi c'était trop, je rentrais à la maison complètement morte. Le bus que je prenais était bondé. Il valait mieux que j'arrête. C'est le samedi, imagine, quatre billets, deux à l'aller et deux au retour. Impossible, j'aurais dépensé le prix du stage, quasiment. (Un billet de bus à l'époque coûte 2,35 reais ≈ 1€) [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

conversar...

Você gostaria de se mudar de lá ?

Com certeza. (...) É muito chato, posso estar em casa e não ter nada pra fazer.

Sair na rua, não conheço ninguém. Aqui saio na rua, encontro amigos, converso.¹⁵ [Fabiano, 18 ans, Rio Sul]

Le témoignage de Fabiano rappelle l'importance d'espaces propices à la sociabilité, à la rencontre, tandis que les logiques urbaines affectent la mobilité et la mixité sociale à l'échelle de la ville. Si la sociabilité a ses espaces, elle connaît également des temps plus ou moins propices : moments de la journée, de la semaine, ou époques de la vie, et l'adolescence est une période de vie caractérisée par l'importance de la sociabilité.

La temporalité du quotidien des lycéens cariocas et franciliens influe également sur la sociabilité. En effet, les lycéens français sont dans leur établissement les lundis, mardis, jeudis et vendredis avec des horaires « de bureau », ainsi que les mercredis et samedis matin. Le temps libre du mercredi après-midi est généralement occupé à des activités extrascolaires qui, dans bien des cas, s'effectuent dans des centres sportifs ou socioculturels de la commune et représentent donc un temps de socialisation avec des adolescents de la localité au même titre que le temps scolaire. Les lycéens cariocas de *colegios estaduais* en revanche passent presque moitié moins de temps en cours : 20h heures par semaine pour ceux qui sont inscrits le matin ou l'après-midi, et à peine 15 heures pour ceux qui sont scolarisés le soir, et qui représentent plus de la moitié de l'échantillon. Comme cela a été montré dans le chapitre précédent, une partie de leur temps libre est souvent investie dans des cours d'informatique ou de langues effectués dans d'autres quartiers et avec des personnes d'âges variés. On voit donc que si l'adolescence est une période de sociabilité privilégiée dans les deux contextes, les

¹⁵ *Tu aimes bien habiter là-bas ?*

Non. J'ai pas trop d'amis là-bas. Je connais plus de gens dans la Zona Sul, mes amis. Je travaille à Copacabana, le lycée est ici aussi (...). Je rentre juste chez moi, je dors, le week-end je reste plus par ici.

Tu ne peux pas te faire des amis là-bas ?

Non, chacun reste chez soi, je sais pas... C'est qu'il n'y a pas de petite place pour discuter...

Tu aimerais déménager ?

Ça c'est sur. (...) C'est chiant, je reste chez moi, y'a rien à faire. Si je sors dans la rue, je ne connais personne. Ici je sors, je rencontre des amis, je discute.

différences entre les temporalités du quotidien lycéen favorisent une sociabilité plus diversifiée chez les Cariocas que chez les Franciliens.

c) Se définir par l'appartenance au groupe : communauté d'âge, communauté spatiale et identité sociale en ligne

Les études sur la présentation de soi en ligne et sur les conversations des adolescents avec des inconnus sur Internet révèlent que les informations jugées les plus pertinentes pour identifier un interlocuteur concernent l'âge, le sexe et le lieu de vie, auxquels on peut ajouter dans certains pays l'origine ou la couleur de peau (Cardon, 2008 ; Delaunay-Téterel, 2010 ; UNICEF, 2011). La présentation de soi sur le web tend ainsi à rendre visibles diverses caractéristiques personnelles notamment à travers le choix d'un pseudonyme, une pratique devenue courante avec le web participatif. Le cas des sites de rencontres illustre bien ce phénomène dans la mesure où la recherche d'homogamie, qui demeure implicite à l'occasion de rencontres dans l'espace physique, est explicitée sur ces sites (Bergström, 2009).

En effet, lorsque l'on circule dans l'espace physique et que l'on y rencontre quelqu'un, l'apparence de la personne informe à la fois sur son sexe, sa tranche d'âge et souvent son origine. De plus, sa posture, son habillement, sa façon de parler, toutes ces composantes plus subtiles qui forment l'habitus, transmettent une impression générale qui traduit une appartenance sociale, et certains traits de caractère comme la timidité ou le goût de la provocation. On peut certes dans certaines occasions faire le choix d'adopter délibérément un registre linguistique et vestimentaire, pourvu que l'on en maîtrise les codes (Lurie, 1981), mais l'habitus s'exprime le plus souvent de manière involontaire. Or la présentation de soi en ligne permet de choisir les aspects de son identité que l'on souhaite mettre en avant comme les plus pertinents pour un premier contact¹⁶.

Dans le cas des adolescents, le choix de l'adresse email est très révélateur. Les groupes étudiés ont créé leur email pour ouvrir un compte MSN, c'est-à-dire pour une pratique orientée vers le groupe de pairs. Ils ont donc dans leur grande majorité choisi un pseudonyme correspondant à l'identité ou l'image qu'ils souhaitaient avoir auprès de

¹⁶ Il était malheureusement impossible dans cette recherche de mener une étude systématique des pages personnelles des lycéens sur les sites de réseautage social. Pour une analyse des modalités de la présentation de soi sur ces sites, voir (Granjon & Denouël, 2010).

leurs pairs. La plupart d'entre eux ont plusieurs adresses emails, mais très peu en ont au moins une de type « prénom.nom@serveurdemessagerie ». L'étude de la centaine d'adresses emails recueillies lors des entretiens révèle des constantes dans l'élaboration des pseudonymes chez l'ensemble des enquêtés. Ces derniers condensent une série d'informations sur leur propriétaire, au premier rang desquelles figurent le sexe – qui peut être exprimé à travers le prénom ou l'usage d'un adjectif ou nom portant une marque de genre – et le quartier qui, comme le confirment les témoignages, exprime une identité sociale puisque les quartiers en question sont facilement identifiés comme populaires par les habitants des deux métropoles¹⁷. Des exemples typiques de ces adresses sont¹⁸ : lucas93@hotmail.fr, patydacdd@yahoo.com.br, ou luis88_rocinha@hotmail.com, où figurent respectivement le code d'un département francilien, et les initiales et le nom complet de favelas cariocas. Moins souvent, c'est la couleur de peau ou le pays d'origine qui apparaît, comme dans tunisiano93@hotmail.fr, nico_portugal@orange.fr, lamissmetiss@live.fr ou m0renasensual@terra.com.br¹⁹.

En outre, les pseudonymes informent souvent sur un trait de caractère. Celui-ci peut être lié à un certain type de virilité ou de féminité. La virilité peut être martiale – alex_arcueilenforce@hotmail.fr – ou de séducteur – elplayboy@hotmail.com. La féminité se présente comme romantique – manondsources@hotmail.fr, leapaixonada@bol.com.br²⁰ – ingénue et bon enfant avec un usage très répandu du diminutif « -inha » chez les filles brésiliennes – aninhadarocinha@hotmail.com – ou au contraire clairement aguicheuse – m0renasensual@terra.com.br, k_safadinha@hotmail.com²¹. Il peut également s'agir d'une passion pour un certain sport – nba94.1@noos.fr, marceladovolei@hotmail.com –, pour une célébrité – zidanedu93@orange.fr, mariacarey@uol.com.br – ou d'un tempérament extroverti – lia_provocante@hotmail.com, deby.showdorio@uol.com.br. En tous les cas, comme

¹⁷ C'est parfois le cas d'une aire géographique plus large, comme avec le département de la Seine-Saint-Denis (93) en région parisienne.

¹⁸ Les prénoms, serveurs de messagerie ainsi que certains lieux contenus dans les adresses emails citées ont été modifiés. Les adjectifs et références culturelles ont été conservés.

¹⁹ L'adjectif « moreno » en portugais du Brésil signifie « brun », aussi bien de cheveux que de peau.

²⁰ « Apaixonada » signifie « amoureuse », ici le mot est lié au prénom Léa.

²¹ Un équivalent de « safadinha » se situerait entre « la coquine » et « la petite chaude ». L'élève était un peu gênée quand je lui ai demandé son email.

le montre le tableau ci-dessous, le pseudonyme condense plusieurs informations que l'utilisateur souhaite mettre en avant dans son identité numérique.

Figure 35 – L'identité numérique à travers les pseudonymes dans les adresses email²²

	Prénom	Sexe	Localité	Origine / couleur de peau	Trait de caractère
lucas93@hotmail.fr	•	•	•		
patydacdd@yahoo.com.br	•	•	•		
luis88_rocinha@hotmail.com	•	•	•		
tunisiano93@hotmail.fr		•	•	•	
nico_portugal@orange.fr	•	•		•	
lamissmetiss@live.fr		•		•	
m0renasensual@terra.com.br		•		•	•
alex_arcueilenforce@hotmail.fr	•	•	•		•
elplayboy@hotmail.com		•			•
manondsources@hotmail.fr	•	•			•
leapaixonada@bol.com.br	•	•			•
aninhadarocinha@hotmail.com	•	•	•		•
k_safadinha@hotmail.com		•			•
nba94.1@noos.fr		•	•		•
marceladovolei@hotmail.com	•	•			•
zidanedu93@orange.fr		•	•		•
mariacarey@uol.com.br	•	•			•
lia_provocante@hotmail.com	•	•			•
deby.showdorio@uol.com.br	•	•			•

De manière significative, l'adresse email donnée en milieu d'entretien est généralement cohérente avec les réponses aux questions sur l'identité faites en fin d'entretien. Ainsi, l'élève qui utilise « tunisiano » dans son pseudonyme cite sa nationalité tunisienne comme un des éléments avec lesquels il s'identifie le plus, « lamissmetiss » avec sa couleur de peau, « nba94 » avec ses activités sportives, et ceux qui utilisent le nom du quartier ou du département dans leur pseudonyme citent souvent le quartier ou la classe sociale comme un élément important de leur identité.

²² Ne sont reproduits ici qu'une sélection d'adresses emails représentatives de leur variété. Les adresses élaborées à partir de variations du prénom et du nom du quartier sont les plus fréquentes.

De même, les enquêtés qui souhaitent se distinguer de leur milieu social et des habitants de leur quartier ne citent pas ce dernier dans leur adresse email, ou alors donnent une référence géographique plus vaste et moins marquée socialement. C'est le cas par exemple de dani_jpa@hotmail.com, cette dernière utilisant « jpa » pour Jacarépaguá, un vaste *bairro* carioca où elle habite une favela, mais qui comprend également des quartiers résidentiels de classe moyenne et privilégiée.

Les informations contenues dans le pseudonyme sont souvent les mêmes qui sont utilisées comme nom pour les pages personnelles de site de réseautage, où l'identité numérique est exposée de manière plus riche et complexe à travers les groupes auxquels on appartient et les contenus que l'on publie. Natália y montre une attitude ambiguë face à son quartier et ses amis, puisqu'elle déclare sur son profil le nom de la favela où elle réside, et où résident la majorité de ses contacts, tout en leur adressant à la deuxième personne un message relativement méprisant et agressif dans la section « *quem sou eu* » (qui suis-je) de son profil :

Você botou o quê [no « quem sou eu »] ?

Botei “você esculacha e eu humilho”.

E o que quer dizer esculachar ?

É humilhar, só que de um jeito mais favelado.

Você botou isso por que ?

Eu não sou favelada igual aos outros²³. [Natalia, 17 ans, Rio Ouest]

Les goûts, sensibilités, dispositions d'esprit ou manières d'être se voient donc explicités par leur mise en mots dans l'identité numérique, notamment dans le choix de pseudonymes. Alors que l'on peut dire d'une démarche ou d'une façon de parler qu'elles trahissent l'origine géographique et sociale d'un individu, et que ce dernier peut également ignorer la dimension sociale de ses choix vestimentaires, on ne peut pas en dire autant du choix d'un pseudonyme, qui affirme une identité bien plus qu'il ne la trahit. Bien sûr, cette identité correspond davantage à ce que l'on souhaite donner comme image de soi qu'à l'image que l'on transmet effectivement en présence

²³ *Tu as mis quoi [dans le « qui suis-je »] ?*

J'ai mis « tu défonces, moi j'humilie »

ça veut dire quoi « défoncer » ?

C'est comme humilier, mais à la façon des favelados.

Pourquoi tu as mis ça ?

[Parce que] je suis pas une favelada comme eux. [Natalia, 17 ans, Rio Ouest]

physique. Pourtant, comme l'ont montré des travaux de psychologues sur la question, l'identité que l'on se construit en ligne, même quand elle diffère nettement de l'identité hors ligne, n'en est pas moins réelle (Lurie, 1981).

Le fait que les adolescents étudiés choisissent dans leur majorité d'affirmer leur appartenance géographique et sociale alors que celle-ci est souvent perçue comme stigmatisante²⁴ dans le discours commun s'explique principalement par l'importance du groupe de pairs à cette période de vie, un groupe dont la solidarité est renforcée par cette identité commune, puisque la quasi-totalité des élèves de leur établissement est domiciliée dans ces mêmes localités. Les résultats de l'enquête de Licia Valladares sur les étudiants universitaires habitant dans des favelas cariocas vont dans le sens de cette hypothèse, puisqu'elle montre que ces derniers, qui représentent une minorité résidentielle et sociale au sein de leur groupe de pairs à l'université, ne mentionnent jamais leur quartier de résidence dans leurs profils numériques (Passarelli Hamann, 2004).

7.2. Des réseaux numériques qui renforcent et dépassent les communautés locales

Dans son ouvrage controversé *Bowling Alone. The Collapse and revival of American community*, Robert Putnam établit une distinction entre une sociabilité de repli (*bonding*) pouvant également être qualifiée d'émotionnelle-relationnelle, et une sociabilité d'ouverture (*bridging*), que l'on peut également traduire comme utilitaire-relationnelle²⁵. Alors que selon cet auteur, le second type de sociabilité génère davantage de capital social collectif, la communauté locale constitue une ressource importante dans les milieux populaires, et les NTIC sont utilisées pour renforcer ces liens de type *bonding* (a). Toutefois, l'étude des sociabilités numériques révèle que les pratiques de type *bonding* et *bridging* ne sont pas mutuellement exclusives, et que les

²⁴ Pour une réflexion sur le sens de l'adoption volontaire de certains stigmas, voir l'article de Nilüfer Göle « The Voluntary adoption of islamic stigma symbols », *Social Research* 70-3 (2003).

²⁵ Fukuyama (2001) et Putnam (2000) – qui emprunte lui-même ces concepts à Ross Gittel et Avis Vidal (Valladares, 2011) – utilisent *bonding* pour décrire les liens forts au sein d'une communauté fermée, et *bridging* pour décrire les liens faibles qui jettent des ponts avec d'autres groupes. Ces concepts sont également utilisés par certains auteurs pour mettre l'accent sur la dimension affective du terme *bonding*, et sur l'ouverture de la relation vers des ressources autres que la relation elle-même dans le cas de *bridging* (Quan-Haase & Wellman 2002).

réseaux numériques sont également ouverts et enrichis par la mobilité spatiale des adolescents (b). En outre, en facilitant le maintien de liens en dehors de la communauté locale, ces réseaux remettent en question l'homogamie sociale dans les relations amicales (c).

a) Des technologies qui renforcent les communautés locales

Les valeurs centrales mises en avant comme constitutives du capital social commun sont celles qui encouragent les pratiques de coopération et de solidarité, comme la confiance, la réciprocité, l'intérêt et le respect pour autrui et pour la collectivité. Comme l'a souligné Lycia Valladares, ce sont précisément les valeurs mises en avant depuis les années 1990 par les groupes qui militent pour renverser la stigmatisation de la favela en une représentation valorisante :

Il ne s'agit plus de défendre la favela comme solution au manque de logements pour les pauvres. Il s'agit de valoriser un mode de vie considéré comme porteur de valeurs de solidarité collective, où les liens sociaux seraient plus forts, la sociabilité se donnant à voir facilement, la famille étant élargie et solidaire, le voisinage étant démultiplicateur de la convivialité, la communauté populaire et solidaire de la favela étant quasiment un contre-modèle à l'individualisme égoïste et à l'anonymat de la grande ville. (Gittell & Vidal, 1998)

Alors que le discours militant contre la stigmatisation des habitants des favelas a longtemps mis l'accent – et continue de le faire – sur le fait que la vaste majorité d'entre eux sont des travailleurs honnêtes, par opposition aux représentations liées à l'oisiveté au début du XX^e siècle, puis au trafic de drogue, il n'est pas anodin que la valorisation des « *comunidades* » à travers les thèmes de la sociabilité et de la solidarité se développe parallèlement au secteur associatif et des ONG dont ce sont les valeurs-clés. Ces valeurs sont intériorisées par les habitants, dont l'identité positive continue à être principalement construite autour des notions d'effort et de conquête individuelle (« *batalhar* » ; « *ser um vencedor* ») (Valladares, 2006) mais également, dans une moindre mesure, de générosité et de confiance :

Eu acho que eu sou uma pessoa muito amiga, sincera, sou uma pessoa de coração muito mole, assim, se você tiver precisando de alguma coisa eu não vou pensar assim “ah, não vou te dar porque você pode não me devolver”. Acho que eu sou muito humilde nesse sentido, acho que todo mundo deveria ser assim.

Doar um pouco de si pra cada pessoa, independente se ela seja pobre, rico²⁶.

[Daniela, 18 ans, Rio Sud]

Cette attitude de confiance et d'ouverture décrite par Daniela est étroitement liée aux pratiques de sociabilité. L'impact favorable de la communication numérique sur la multiplication et la consolidation de la sociabilité de voisinage a été montré par une étude empirique de référence effectuée par Keith Hampton et Barry Wellman dans un quartier neuf de la banlieue résidentielle de Toronto qu'ils ont dénommé Netville (Petry, 2006). Dans les années 1990, alors que seule une minorité de la population nord-américaine possédait une connexion Internet haut débit, ce complexe résidentiel de 109 pavillons promettait à tout acquéreur un foyer équipé en haut débit avec accès à des forums locaux, visiophone, ainsi qu'une série de technologies de loisir. Pour diverses raisons qui ne dépendaient pas des choix des acheteurs, 60% des pavillons ont été équipés et 40% non, ce qui a permis aux auteurs, dont l'un résidait à Netville, de comparer les interactions sociales des membres des groupes connecté et non connecté.

Leurs résultats montrent que les membres du groupe connecté identifiaient trois fois plus de voisins par leur nom et dans un rayon plus large de leur domicile, communiquaient régulièrement avec deux fois plus d'entre eux en coprésence, et presque quatre fois plus souvent par téléphone, mais aussi rendaient presque deux fois plus de visites à domicile dans le quartier que les membres du groupe non connecté. Hampton et Wellman ont également observé que les membres du groupe connecté se sont mis peu à peu à s'asseoir devant leur maison sous la véranda durant le week-end ou en fin de journée, alors que les membres du groupe non connecté continuaient à préférer s'asseoir dans le jardin derrière leur maison. Les premiers témoignaient ainsi une disponibilité pour l'interaction avec le voisinage, d'une ouverture et d'une confiance en la communauté, tandis que pour les seconds l'éventualité des interactions de voisinage n'était pas si agréable ou naturelle.

²⁶ Je trouve que je suis quelqu'un sur qui on peut compter, sincère, j'ai un grand cœur, genre, si t'as besoin de quelque chose je ne vais pas me dire « ah, je vais pas te le donner parce que peut-être que tu ne me le rendras pas ». Je trouve que je suis très humble dans ce sens-là, je trouve que tout le monde devrait être comme ça. Donner un peu de soi à chacun, qu'il soit riche ou pauvre. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

Cette observation va à l'encontre de l'argument de Putnam selon lequel l'individualisation des loisirs liée aux technologies comme la télévision mais aussi Internet serait la cause de la diminution de la participation des Américains à des associations et organisations civiles. On comprend en effet qu'il est nécessaire de distinguer entre les technologies de communication comme Internet, et celles qui ne le sont pas comme la télévision. Le témoignage de Natasha ci-dessous montre à la fois la valeur de la sociabilité avec la famille élargie, dont parle Valladares, mais aussi les cas où une distance est maintenue avec certains membres de la famille élargie impliqués dans le trafic de drogue, peut-être pour des raisons morales mais surtout pour ne pas risquer d'être assimilé à cette personne en cas de conflit. Natasha montre enfin le rôle des communications numériques pour pouvoir cultiver ces liens, puisque c'est par Orkut qu'elle a connu un cousin qui vivait pourtant dans la même favela :

Eu tenho um primo meu que ele mora lá em Campo Grande, só que eu nunca vi. Eu tenho uma prima aqui na [favela] que o pai dela era primo do meu pai. Só que o pai dela era bandido e morreu. A gente nem tinha intimidade com ela, nem nada. A gente não falava com ela... Só que depois, meu tio resolveu falar "fala de besteira, ela é filha do Maicon, era um cara maneira, nosso primo, todo mundo gostava dele". A gente foi e resolvemos falar com ela. "A gente é primo mas nem se fala, você já tem 12 anos..." A gente se falou, ia na casa dela, agora tá na maior intimidade. Ela vai na minha casa, eu vou na casa dela. Esse primo dela que também era parente do Maicon que morreu, me adicionou no Orkut. Quem é esse menino ? "Sou primo da Vanessa, sou seu primo também, né ? Você é meu primo, mas eu nunca te vi, né ? É, mas a gente vai marcar e vai sair juntos". Tudo bem. (...) Depois a gente nunca mais se falou, porque meu computador ficou ruim e eu não tenho mais paciência de ir pra lan house, fica muito cheio. Tô esperando meu computador chegar pra gente marcar de sair²⁷.
[Natasha, 16 ans, Rio Ouest]

²⁷ J'ai un cousin à moi qui vit à Campo Grande (zone ouest de Rio), mais je ne l'ai jamais vu. J'ai une cousine ici dans la [favela], son père était bandit et il est mort. On n'était pas du tout proches d'elle, rien. On lui parlait même pas. Mais après mon père s'est mis à dire "c'est des bêtises tout ça, c'est la fille de Maicon, c'était un mec cool, notre cousin, tout le monde l'aimait bien". Donc on a été la voir pour lui parler. "On est cousins mais on se parle même pas, tu as déjà 12 ans..." On a commencé à se parler, à aller chez elle, maintenant on est super proches. Elle vient chez moi, je vais chez elle. Y'a son cousin qui était aussi de la famille de Maicon qui est mort, il m'a ajoutée sur Orkut. Qui c'est ce garçon ? "Je suis le cousin de Vanessa, je suis aussi ton cousin, non ? T'es mon cousin mais on s'est jamais vus, hein ? Oui mais on va se voir et faire quelque chose ensemble". D'accord. (...) Après on s'est plus jamais

Mais l'observation de Hampton et Wellman sur l'évolution des pratiques de sociabilité à Netville attire également l'attention sur l'importance des espaces physiques de rencontre dans le voisinage, un domaine dans lequel la configuration des favelas est bien plus propice que celle des immeubles²⁸ en raison de la sociabilité de rue et de l'existence de petits commerces dont les employés sont également des habitants de la communauté. De fait, un thème qui revient régulièrement dans le discours des élèves étudiés est le fait que tout le monde se connaît dans la favela :

É uma comunidade pequena, todo mundo se conhece, sabe o que cada um faz, se eu sair na rua e chamo um amigo, meu amigo chama outro, a gente vai fazendo um grupinho e todo mundo sai junto.

E você gosta ?

Gosto.²⁹ [Marcelo, 16 ans, Rio Sud]

Alors que dans le groupe carioca les interconnaissances s'expliquent par la sociabilité de quartier, dans le groupe francilien c'est l'école qui remplit ce rôle d'espace de socialisation. Au « comme c'est la même favela, tout le monde se connaît » des uns, correspond le « comme on est ensemble depuis la primaire, tout le monde se connaît » des autres. Ni espace anonyme, ni communauté solidaire, le quartier des jeunes du groupe francilien ne suscite pas de représentations spécifiques dans le domaine de la sociabilité³⁰. De nombreux travaux ont pourtant montré que la sociabilité de rue est fondamentale pour les jeunes garçons de milieux populaires dans les grandes villes françaises (Dubet, 1987 ; Lepoutre, 1997 ; Moignard, 2008 ; van

parlé parce que mon ordinateur est tombé en panne et j'ai pas la patience d'aller au cyber-café, y'a trop de monde. J'attends juste de récupérer mon ordinateur pour qu'on organise quelque chose. [Natasha, 16 ans, Rio Ouest]

²⁸ Il existe des immeubles dans la plupart des favelas, dont celles où résident les enquêtés, mais ils constituent un type d'habitat minoritaire. Inversement, il existe des « *vilas* » (impasses) ou mêmes des quartiers de Rio tels que Santa Teresa qui ne sont pas des favelas mais où l'habitat en maisons et petits immeubles et la riche sociabilité de rue donnent lieu à des témoignages des habitants similaires à ceux des favelas : tout le monde se connaît et sait ce que les autres font.

²⁹ C'est une petite communauté, tout le monde se connaît, sait ce que tout le monde fait, si je sors dans la rue et que j'appelle un ami, mon ami en appelle un autre, et on fait un petit groupe et on sort tous ensemble.

Et tu aimes bien ?

Oui. [Marcelo, 16 ans, Rio Sud]

³⁰ La sociabilité locale serait sans doute plus forte si l'on s'intéressait au niveau collège où à l'échelle d'une seule cité.

Zanten, 2001), mais force est de constater que les enquêtés en parlent plutôt comme d'une pratique de leurs années collège, devenue bien plus rare depuis le lycée et Facebook.

Plusieurs travaux français soulignent l'importance du « capital d'autochtonie », déclinaison populaire du capital symbolique qui désigne « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisées » (Hampton & Wellman, 2003). Ainsi, dans les milieux ruraux ou dans les régions industrielles, l'ancrage dans la communauté locale influe fortement sur l'accès aux emplois les plus prisés, les promotions, la clientèle des artisans, ou la mobilité spatiale pour accéder à des emplois dans d'autres localités. Ce capital s'acquiert à la fois par l'ancienneté de l'inscription dans la localité et par le niveau d'engagement dans la vie de la communauté. Mais l'augmentation de la mobilité résidentielle associée au déclin des communautés industrielles et à la rurbanisation favorise « *une sociabilité non localiste, affranchie des réseaux préexistants, indépendante complètement de l'ancienneté résidentielle* », ce qui incite Jean-Noël Retière à conclure que le capital d'autochtonie est un concept en voie d'obsolescence (Renahy, 2010).

En outre, le fait que tout le monde se connaisse est perçu dans les deux groupes comme ayant de bons côtés, mais aussi des côtés négatifs quant à la circulation des ragots et aux rivalités amoureuses :

N : La plupart des jeunes de mon âge qui habitent [la commune] je les aime pas.

Je sais pas, ils parlent trop.

Y'a des ragots ?

N : Voilà, c'est n'importe quoi.

L : Attends mais si y'a des ragots toi t'es la chef ! (rires) [Nadège, 16 ans, et

Lamia, 17 ans, Paris Sud]

Tem uma rivalidade. Como é dentro da favela, todo mundo se conhece. Sabe que ela sai com meu namorado, não vou falar com ela. (...) Eu falo com todo mundo.

Só não falo com uma menina porque ela... essa menina que é minha amiga saiu com o namorado dela, aí eu não falo³¹. [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

³¹ Y'a de la rivalité. Comme c'est dans la favela, tout le monde se connaît. Ils savent qu'elle est sortie avec mon copain, je vais pas parler avec elle. (...) Moi je parle avec tout le monde. Y'a juste une fille avec qui je parle pas parce que... y'a une fille qui est mon amie qui est sortie avec son copain, donc je lui parle pas. [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

On le voit, malgré les discours positifs sur la convivialité et la solidarité familiale, la sociabilité n'est pas systématiquement productrice de capital social commun. En effet, certaines formes de sociabilité liées à une forte identité de groupe comme celles fondées sur les liens familiaux ou encore sur l'appartenance à certains groupes religieux peuvent s'avérer exclusives et peu propices à la confiance et aux échanges hors du groupe. C'est le sens donné au capital social de type *bonding* observé par Banfield dans le sud de l'Italie. À l'inverse, la sociabilité typique du nord de l'Italie est décrite comme relevant du *bridging* dans la mesure où elle crée des ponts avec des personnes qui ne font pas partie du cercle de liens privilégiés. C'est ce type de sociabilité qui crée du capital commun en généralisant la confiance, l'honnêteté et la réciprocité et donc la coopération y compris avec des personnes inconnues dans un premier temps, tandis qu'une trop forte sociabilité communautaire peut s'avérer négative, comme l'explique Fukuyama :

Perhaps the reason that social capital seems less obviously a social good than physical or human capital is because it tends to produce more in the way of negative externalities than either of the other two forms. This is because group solidarity in human communities is often purchased at the price of hostility towards out-group members. (...) It is thus very important when measuring social capital to consider its true utility net of its externalities. (...) In-group solidarity reduces the ability of groups members to co-operate with outsiders. (...) A society made up of the Ku Klux Klan, the Nation of Islam, the Michigan Militia, and various self-regarding ethnic and racial organisations may score high in terms of average group size, numbers of groups, and cohesiveness, yet overall it would be hard to say that such a society had a large stock of social capital³². (*op. cit.* p. 8, 9, 14)

Toutefois l'intensité de la solidarité familiale et de la sociabilité locale observée dans le groupe carioca ne s'accompagne pas d'une hostilité généralisée envers d'autres quartiers, classes sociales ou éventuels clans. De fait, malgré l'importance de

³² Peut-être que la raison pour laquelle le capital social est perçu comme bien social de manière moins évidente que les capitaux physique ou humain tient au fait qu'il produit davantage d'externalités négatives que ces deux autres types de capitaux. Cela vient du fait que la solidarité de groupe dans les communautés humaines est souvent conquise au prix de l'hostilité envers les non-membres du groupe. (...) Il est donc très important lorsque l'on mesure le capital social de considérer son utilité réelle en prenant en compte ses externalités. (*op. cit.* p. 8, 9, 14)

l'espace local, commune ou favela, pour l'identité des adolescents de l'enquête, ces derniers ont pour la plupart des expériences spatiales multiples en raison de leur mobilité résidentielle ou spatiale, que les réseaux numériques contribuent à pérenniser.

b) Des réseaux numériques enrichis par la mobilité spatiale

La grande majorité des travaux sur les réseaux sociaux observent ces derniers à un moment *t*. Or les NTIC fonctionnent comme un vaste carnet d'adresses accumulant les contacts effectués au cours des trajectoires de vie. Dans le cas des sites de réseautage en particulier, la possibilité constante de voir des « nouvelles » de tous – qu'on le fasse effectivement ou non – entretient l'impression de maintenir un lien. Il faut donc prendre en compte dans le capital social non seulement les membres du réseau entre lesquels des interactions existent effectivement sur une certaine période, mais aussi ceux entre lesquels le lien numérique existe sans qu'il y ait d'interaction, mais avec lesquelles la relation peut être réactivée si cela s'avère pertinent, ce que Ellison et al. appellent le « capital social *latent* » (*op. cit.*). Comme on le verra dans le chapitre suivant, c'est grâce aux NTIC que les lycéens maintiennent un contact numérique et en coprésence avec leurs amis du collège désormais scolarisés dans d'autres établissements. De la même manière, Ellison et al. notent que Facebook permet aux jeunes *college students* américains de rester en contact avec un riche réseau de *highschool friends*, tandis que sans le site de réseautage seuls les liens avec les amis proches seraient maintenus. Avec la généralisation de l'usage de ces technologies sociales, on observe que l'accumulation diachronique la plus répandue concerne les contacts établis au cours de la scolarisation et des activités périscolaires, puis dans les fêtes à partir du lycée :

Et les amis [Facebook] tu les as connus comment ?

Y'en a c'est du lycée, du collège, de la maternelle que j'ai retrouvés, y'en a c'est du hand, après y'a les cousins et les cousines et les tontons et les tatas. [Nicolas, 16 ans, Paris Nord]

Você ficou em contato com seus amigos [do fundamental] ?

Fiquei, até hoje tenho contato. A maioria estuda aqui à tarde.

Você tem amigos que moram em quais lugares ? A maioria na [sua comunidade]

...

Rocinha, Vidigal, Cruzada, São Carlos... Curissica. (...) Tenho só um amigo na Cidade de Deus. Ele trabalha ali, é fiscal do ônibus.

Todos esses amigos você conheceu todo mundo nas escolas ou fazendo outras coisas ?

Não, agora no colégio, outros foram por acaso, outros foi festa, boate, foi assim³³.

[Renato, 18 ans, Rio Sud]

Par conséquent, l'accumulation diachronique implique pour tous une augmentation de la quantité de liens dans le réseau social, mais les trajectoires de vie influencent différemment la diversité de ce réseau. Pour certains, comme pour Renato ci-dessus, les changements de domicile ou d'établissement se font toujours au sein d'un même milieu social. Il cite donc des amis dans divers quartiers de Rio, mais uniquement des favelas. Cela limite la diversité sociale du réseau, mais engendre en revanche un certain nombre de trous structurels avantageux pour la circulation des informations et pour l'autonomie de l'acteur, comme cela a été développé dans le chapitre précédent. Quant à Samanta, qui a été scolarisée quelques années dans une école privée d'un quartier chic de Rio où son père travaillait, elle veille à maintenir ce réseau après avoir dû quitter l'établissement. Sa démarche rappelle celle de Lycia puisqu'elle choisit comme contexte de socialisation un milieu bien plus favorisé que le sien, où elle développe son réseau d'amis. Mais, à la différence de Lycia, son réseau est issu de son quotidien scolaire avec ces anciens camarades :

E a maioria dos seus amigos moram aonde ?

Tem amigos aqui do [colégio] que a maioria mora pra Jacarepaguá, Barra. Mas a maioria dos meus amigos mora no Jardim Botânico mesmo, Lagoa, Leblon.

Que você conheceu [da sua escola particular] ?

É, ou amigos de amigos meus.

³³ *Tu as gardé contact avec tes amis de primaire et collègue ?*

Oui, j'ai toujours des contacts avec eux. La plupart sont dans ce lycée, dans l'horaire de l'après-midi.

Tes amis habitent où ? La majorité dans [ta favela]...

Rocinha, Vidigal, Cruzada, São Carlos... Curissica. (...) J'ai un seul ami à la Cité de Dieu. Il travaille là-bas, il est contrôleur de bus.

Tous ces amis tu les as connus dans tes écoles ou en faisant d'autres choses ?

Non, maintenant y'a le lycée, mais les autres c'était par hasard, d'autres dans des fêtes, en boîte, tout ça. [Renato, 18 ans, Rio Sud]

Quando você sai é mais com eles ?

É mais com eles³⁴. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

Les déménagements et changements d'établissements sont donc la principale source d'accumulation de liens sociaux sur la durée, mais il existe encore bien d'autres occasions de circuler à travers les contextes géographiques et sociaux. Ainsi Tamara a vécu plusieurs années chez sa tante à Niteroi – une ville voisine de Rio de Janeiro – car sa mère, domestique à Copacabana, ne disposait que d'une chambre de bonne pour elle-même. Elle a ensuite déménagé dans la favela de son père à Rio, passe régulièrement les week-ends chez sa marraine – la patronne de sa mère – dans la Zone Sud et maintient des contacts avec ses amis de ces diverses localités. Quant à Keyla, c'est dans les *baile funk* de sa favela qu'elle s'est fait des copines de classe moyenne « qui habitent des immeubles », ainsi que dans le restaurant où elle travaille comme serveuse :

No seu Orkut você tem quantos amigos ?

600 e pouco. Mas eu só adiciono quem eu conheço mesmo.

600 ! Você conhece eles da onde ?

Gente que eu conheci em Niterói, gente que eu conheci em Copacabana, amigos que estudaram comigo em várias escolas... assim vai. Amigos que eu conheço, assim, tem Orkut para se comunicar, aí eu falo que tenho. Mas eu só adiciono quem eu conheço mesmo, quem eu não conheço nem tente³⁵. [Tamara, 16 ans, Rio Sul]

Essas pessoas de classe média você vai encontrar aonde ?

Às vezes no meu Orkut também. (...) No Orkut você encontra muito na Barra,

³⁴ *Et la majorité de tes amis ils habitent où ?*

J'ai des amis d'ici du [lycée] la majorité ils habitent à Jacarépaguá, Barra. Mais la majorité de mes amis habitent dans le quartier du Jardim Botanique, Lagoa, Leblon.

Tu les as connus [de ton école privée] ?

Oui, et puis des amis de mes amis.

Quand tu sors c'est plutôt avec eux ?

Oui, c'est plus avec eux. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

³⁵ *Tu as combien d'amis sur Orkut ?*

600 et quelques. Mais je n'ajoute que ceux que je connais vraiment.

600 ! Tu les connais d'où ?

Y'en a que j'ai connus à Niteroi, d'autres à Copacabana, des amis qui étaient avec moi dans plusieurs écoles... etc. Des amis que je connais, comme ça on a Orkut pour communiquer, donc je leur dis que je l'ai. Mais je n'ajoute que ceux que je connais vraiment, ceux qui me connaissent pas faut même pas essayer. [Tamara, 16 ans, Rio Sul]

esses lugares assim, prédios. No baile daqui tem muitas meninas que não são daqui, são tudo da classe média.

Você já fez amizade ?

Já.

Os amigos que você tem que não são daqui você encontra mais em baile, na praia, trabalho ?

Eu tenho muita daqui pela convivência. Agora, conheci muita amizade pelo trabalho. É dos lugares que você frequenta. Você arruma pessoal bacana, faz amizade, depende muito³⁶. [Keyla, 17 ans, Rio Ouest]

Comme le souligne la dernière citation, les occasions de rencontrer des gens ne manquent pas, y compris des personnes de quartiers et de milieux différents, et il serait impensable d'ajouter tout le monde sur sa page Facebook ou Orkut. C'est donc un critère d'affinité qui va déterminer si on additionne les nouvelles connaissances à son réseau numérique ou pas. La démultiplication des opportunités numériques de socialisation et de maintien des contacts tissés en coprésence montre que si la thèse attribuant le sentiment d'affinité à l'homophilie sociale n'est pas à réfuter, d'autres pistes doivent également être considérées. En effet la socialisation est marquée par les contextes de résidence et de travail pour les adultes (Fukuyama, 2001) et de résidence et de scolarisation pour les plus jeunes, ces contextes favorisant souvent l'homophilie de classe. Avec l'augmentation de la mobilité spatiale et des opportunités de socialisation liées aux NTIC, on peut émettre l'hypothèse que d'autres critères d'affinités peuvent également jouer un rôle important.

³⁶ *Et ces gens de classe moyenne tu les rencontres où ?*

Des fois sur Orkut aussi. (...) sur Orkut tu rencontres beaucoup de gens de Barra, les endroits comme ça avec des immeubles. Dans *baile funk* d'ici y'a plein de filles qui sont pas d'ici, elles sont tous de classe moyenne.

Tu t'es déjà fait des amis ?

Oui.

Tes amis qui ne sont pas d'ici tu les rencontres plutôt au baile, à la plage, au travail ?

J'en ai beaucoup ici à cause du quotidien. Mais je me suis fait beaucoup d'amis au travail. C'est les lieux que tu fréquentes. Tu rencontres quelqu'un de cool, tu deviens amis, ça dépend beaucoup. [Keyla, 17 ans, Rio Ouest]

c) Des technologies qui remettent en question l'homogamie de classe dans les relations amicales

Malgré la constance de l'affichage de l'identité sociale en ligne, l'appartenance au même quartier ou au même milieu social n'apparaît pas comme déterminante dans la formation des groupes d'affinité. Il est en outre délicat de déterminer si le fait d'habiter dans la favela ou dans le même quartier est un facteur d'affinité identitaire. En effet, l'affinité s'affirme avec la fréquence des contacts, et donc principalement avec des personnes du même quartier. Toutefois, tous les enquêtés déclarent avoir de bons amis résidents dans des localités plus éloignées. Au fil des entretiens, c'est une diversité de critères d'affinité qui ont été évoqués, parmi lesquelles être du même milieu social peut s'avérer un avantage pour certains, un repoussoir pour d'autres, tandis que la plupart des adolescents apprécient le fait d'avoir des amis de milieux assez variés.

Les cas d'homogamie de classe déclarée sont au final minoritaires, et concernent généralement le rejet de certains espaces cariocas ou parisiens considérés comme snobs, « où les gens nous regardent de haut », comme les quartiers d'Ipanema et Leblon à Rio, où les jeunes filles cariocas évitent d'aller à la plage, ou bien Paris intra-muros dans le cas d'Edris, qui n'aurait pas souhaité y être scolarisé :

Et t'as cherché [un lycée] sur Paris aussi ?

Non, j'aime pas.

Pourquoi ?

(...) Je préfère en dehors de Paris. Je préfère être avec des gens de ma classe sociale.

Et tu penses qu'à Paris – [il me coupe la parole]

Non non non pas du tout ! Heureusement, merci on est en France quand même ! Y'a des pauvres qui sont à Paris, je trouve ça bien, mais quand même, quand y'a trop de différence ça fait des problèmes. On peut tomber en dépression à cause de la différence (...)

Ici t'as l'impression que les gens du lycée ne sont pas très différents ?

Un peu, juste un peu. Juste ce qu'il faut. Si non on est tous... [Edris, 17 ans, Paris Nord]

Les élèves cariocas, qui me montraient volontiers leur page Orkut, décrivaient avant tout les amis dont ils se sentent les plus proches en fonction de leur personnalité

et de leurs valeurs – fêtard, travailleur, blagueur, pratiquant d'une religion, utilisateur ou non de drogues et d'alcool, rebelles, provocateurs, calmes – et, dans une moindre mesure, de certains centres d'intérêt, principalement le football pour les garçons. Les élèves franciliens ne pouvaient généralement pas me montrer leur page personnelle en raison des filtres installés sur le réseau du lycée mais, comme les Cariocas, ils déclarent que les goûts culturels ou vestimentaires n'influencent pas leurs amitiés ni la formation de groupes d'affinités dans le lycée, et mettent en avant l'importance des traits de caractère de manière similaire à leurs homologues brésiliens à travers une expression récurrente : « être dans le même délire ».

Ainsi, le Skyblog de Wendy où elle publiait ses chansons, films et stars favoris lui a valu d'être contactée par plusieurs filles des communes voisines percevant une affinité culturelle et souhaitant communiquer en ligne avec elle, puis la rencontrer. En ce qui concerne Lamia, sa démarche pour s'intégrer à un groupe d'amis parisiens, qui rappelle celle de Lycia dans son usage stratégique de Facebook, n'est pas fondée sur un désir d'ascension sociale mais sur une passion musicale et vestimentaire commune pour le mouvement Old School, qui soude le groupe :

Lamia : (...) Presque tous nos amis ils sont dans Paris.

Nadège : Ils ont des amis qui s'habillent en toutes les couleurs comme elle et ils sont tous ensemble. On dirait un arc-en-ciel ambulante (...).

Ces amis sur Paris vous les connaissez d'où ?

L : En fait, un jour, on marchait dans Châtelet, et ils ont dit : « ouais, vous vous habillez bien et tout, est-ce que ça vous intéresserait de prendre des photos avec un vrai photographe ? » On a dit : « ouais, d'accord, passe-nous votre numéro et on verra ». [Nadège, 16 ans, et Lamia, 17 ans, Paris Sud]

Certes, partager des goûts musicaux ou une passion peut cacher une homogamie de classe, mais les liens entretenus par les élèves via les NTIC tendent à montrer que la diversité est préférée à l'homogamie. En outre, comme on l'a vu précédemment avec l'exemple de Samanta, et comme cela sera développé plus largement avec le cas de Lycia dans le chapitre 9, il n'est pas rare que certains adolescents souhaitent explicitement fréquenter ou entretenir des liens avec des personnes d'un autre milieu que le leur. Les élèves, comme Aurélien et Paulo ci-dessous, qui privilégient des liens sociaux hors de leur quartier et établissement

préfèrent également avoir des amis légèrement plus âgés qu'eux, rejetant dans une certaine mesure l'homophilie de classe mais aussi celle, encore plus forte, d'âge :

Fundamental eu tenho bastante [no meu Orkut], agora aqui [no colégio] tem poucos, só da minha turma, que eu convivo, do ano passado para esse ano, adicionei seis pessoas foi muito.

Por que ?

Eu não me dou muito bem com o pessoal daqui, tipo, eu não tenho nada contra eles e eles não tem nada contra mim, vão para a sala, falam comigo, eu vou responder normalmente, mas o assunto deles não me interessa (...). Vai falar sobre o baile de sábado, e eu não fui (...), vai falar daquela garota que ele pegou, eu não conheço a garota, não sei se é mentira ou verdade, porque tem um montão de mentiroso.

Então a maioria dos seus amigos com quem você fica no sábado não são do colégio ?

(...) São do curso do Senac, são do trabalho, são os que eu já conheci em festas.

Mas que moram aqui ?

Os que eu saio sábado moram perto da minha casa.

Eles tem a sua idade ?

Da minha idade só tem dois ou três, o resto todos são mais velhos.

Já terminaram o Ensino Médio ?

Já³⁷. [Paulo, 17 ans, Rio Ouest]

La majorité de tes contacts sur Facebook ils sont du collègue ?

Non, y'a que 70 personnes qui sont de ma commune, de mon lycée ou de mon collègue. Le reste c'est des gens rencontrés en colonie avec qui j'ai gardé contact

³⁷ J'ai pas mal d'amis de primaire et collègue sur Orkut, par contre d'ici [du lycée] j'en ai peu, seulement ceux de ma classe, que je vois tous les jours, depuis l'année dernière j'ai ajouté maximum 6 personnes.

Pourquoi ?

Parce que je m'entends pas bien avec les gens d'ici, genre, j'ai rien contre eux, ils ont rien contre moi, on va en cours, on se parle, je réponds normalement, mais ils ne m'intéressent pas (...). Il va raconter le *baile* de samedi, j'y étais pas (...). Il va parler de la fille qu'il s'est tapée, je connais pas la fille, je sais même pas si c'est vrai ou pas, parce que y'a plein de menteurs.

Donc la majorité des amis avec qui tu sors le samedi ils ne sont pas du lycée ?

(...) ils sont du stage au Senac, du travail, ou alors je les ai connus dans des fêtes.

Mais ils habitent ici ?

Ceux avec qui je sors le samedi habitent près de chez moi.

Ils ont ton âge ?

Y'en a que deux ou trois de mon âge, tous les autres ils sont plus vieux.

Ils ont déjà fini le lycée ?

Oui. [Paulo, 17 ans, Rio Ouest]

et que je vois de temps en temps quand ils viennent sur Paris. [Aurélien, 15 ans, Paris Sud]

De manière encore plus marquée certaines filles comme Evelin ou Lycia rejettent les jeunes de leur quartier qu'elles considèrent vulgaires :

Então você não gosta de fazer muitas amizades aqui porque é favela ?
Não é questão de não gostar de fazer muitas amizades, é que a maioria das pessoas tem um jeito de falar alto, de ficar xingando, de falar mal de todo mundo. As pessoas assim eu não converso muito não³⁸. [Evelin, 18 ans, Rio Ouest]

Ici je connais déjà quasiment tout le monde, et c'est pas des gens qui me plaisent.

Pourquoi, qu'est-ce qui t'énerve ?

Bah déjà ils sont super narcissiques (...). Et puis même, ils sont vulgaires, agressifs...

Dans leurs paroles ?

Oui.

(...) Ils vont s'insulter et insulter leurs amis ?

Oui, mais non, moi, avec ça, j'ai pas de problème, mais c'est même entre eux...

Ça te dérange qu'ils parlent comme ça ?

Oui. [Lycia, 16 ans, Paris Nord]

Cette hétérophilie ne semble pas limitée aux jeunes de milieux populaires si on en croit les témoignages relatant les amitiés formées avec des jeunes de classe moyenne venus au *baile funk* de la favela, ce qui conforte l'hypothèse selon laquelle l'homophilie de classe est due en grande partie aux opportunités de socialisation et non uniquement à une question d'affinité sociale. L'attitude consistant à valoriser le fait d'avoir des amis porteurs d'une multiplicité de styles vestimentaires et de diverses origines ethniques, sociales et géographiques rappelle la tendance à valoriser l'éclectisme dans le domaine des pratiques culturelles des classes moyennes (Bidart, 1997), où encore la diversité ethnique et culturelle dans le choix du lieu de résidence

³⁸ *Donc tu n'aimes pas te faire des amis ici parce que c'est une favela ?*

C'est pas une question d'aimer se faire des amis, c'est que la majorité des gens ont une façon de parler en criant, de lancer des jurons, de parler mal de tout le monde. Je ne parle pas trop avec les gens comme ça.

de la « classe créative » (Peterson, 1997) : dans tous les cas, la diversité est perçue comme une richesse ou une stimulation³⁹.

Conclusion

Si l'espace est l'ordre des perceptions de distance et proximité, on peut observer qu'il n'existe pas un espace physique d'une part, et un espace digital d'autre part, mais des pratiques numériques qui influent sur et sont influencées par l'ordre des perceptions de distance et de proximité. Ainsi, l'ancrage dans un espace local est revendiqué dans la présentation de soi en ligne et l'appartenance au même quartier constitue généralement un motif légitime de prise de contact en ligne entre adolescents. Mais la communauté locale n'est qu'un des aspects de la proximité subjective, et la sociabilité numérique fait apparaître une multitude de facteurs d'affinités. De fait, des liens sont maintenus en ligne avec des personnes appartenant à d'autres milieux géographiques et sociaux. Ces constats permettent d'avancer l'idée que la tendance à l'homogamie de classe dans les affinités amicales des adolescents des milieux populaires est en grande partie due aux opportunités de socialisation dans les contextes socialement homogènes. La mobilité spatiale s'affirme alors comme un élément central de la diversité des réseaux sociaux, et la sociabilité numérique comme un aspect fondamental pour que les affinités électives puissent dépasser les contraintes spatiales.

³⁹ Toutefois, la diversité est rarement totale. Ainsi la socialisation des élites est marquée par une forte diversité internationale et une faible diversité sociale (Darchy-Koechlin & van Zanten, 2005; Nogueira & Aguiar, 2008; Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007).

8 - Des technologies au service de la sociabilité

Ce chapitre explore la place des pratiques numériques dans les relations affectives en montrant que les communications des adolescents sont centrées sur les meilleurs amis à Paris et sur la famille à Rio de Janeiro. Les NTIC permettent à la fois d'organiser la coprésence entre amis et de renforcer la solidarité familiale. En outre, elles élargissent et renforcent les réseaux en facilitant les premiers contacts mais également le développement de liens forts à travers une coprésence virtuelle protégée des regards des parents et du groupe.

La plupart des études sur les réseaux sociaux envisagent ces derniers sous l'angle du capital social qu'ils permettent de développer, et on oublie trop souvent de rappeler que le lien social et les pratiques de sociabilité répondent avant tout à un besoin affectif. À l'adolescence en particulier, ce sont l'expérimentation et les découvertes affectives qui priment et non des recherches matrimoniales ou professionnelles influençant directement la position sociale et le mode de vie des individus. Toutefois, ces expérimentations sont fortement influencées par le milieu géographique et social dans lequel s'inscrit le quotidien, malgré la présence des adolescents dans un espace numérique dit déterritorialisé. Afin d'analyser comment les pratiques numériques affectent les relations affectives, ce chapitre montre tout d'abord que les communications pragmatiques avec les proches pour organiser des activités permettent à la fois une plus grande autonomie de mouvement et un lien permanent. Puis, ce sont des usages plus directement relationnels des NTIC qui sont analysés pour montrer de quelles manières les communications numériques permettent à la fois de désinhiber, maintenir et renforcer les amitiés.

8.1. Usages pragmatiques des NTIC : organiser la coprésence

Les réflexions sur la contraction du temps et de l'espace lié aux télécommunications existent depuis l'invention du télégraphe au XIX^e siècle, et les espoirs et craintes suscités par la généralisation du téléphone dans les foyers étaient très proches de ceux suscités par Internet un siècle plus tard. Christakis et Fowler

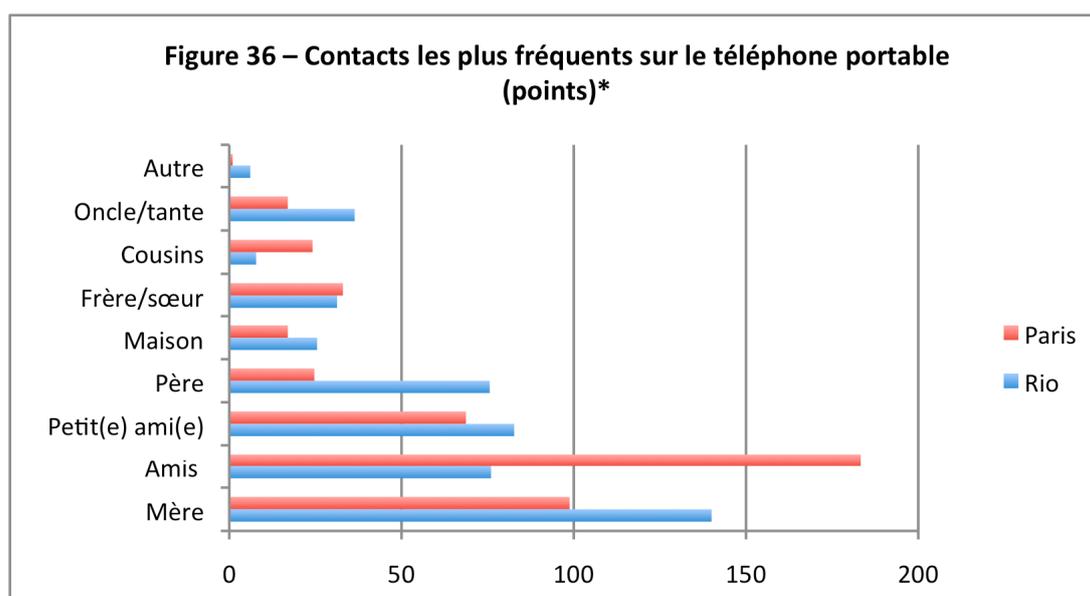
rappellent ainsi que l'opinion publique américaine du début du XX^e siècle était parcourue d'un enthousiasme envers le téléphone comme moyen de faire tomber les barrières sociales et réduire l'isolement des populations rurales, mais aussi de réticences face à une technologie intrusive au sein des foyers, menaçante pour certaines traditions sociales comme la correspondance épistolaire ou les visites spontanées, mais également pour les bonnes mœurs, hommes et femmes non mariés pouvant plus facilement communiquer à l'abri des regards de la communauté. Par-dessus tout, les auteurs soulignent les craintes que les liens communautaires locaux soient affaiblis au profit de relations avec des personnes distantes (Christakis & Fowler, 2009). Pourtant, les études sur les communications téléphoniques ont montré au contraire que celles-ci s'effectuent avant tout avec des personnes qui vivent dans un rayon de 20 km et qui se rencontrent en coprésence régulièrement, à l'exception des membres de la famille les plus proches (de Sola Pool, 1977; Smoreda & Licoppe, 1999). Cette dynamique semble s'appliquer également au téléphone portable (a). Mais ces personnes les plus proches avec lesquelles la communication téléphonique est privilégiée ne sont pas les mêmes dans les deux groupes étudiés. Ainsi les Franciliens communiquent avec leurs amis pour organiser la coprésence (b), tandis que les Cariocas communiquent avec leur famille pour témoigner leur solidarité (c).

a) Avec qui communiquez-vous le plus sur votre téléphone portable ?

Comme cela a été exposé dans la première partie, les lycéens cariocas et franciliens ont un fort taux d'équipement et d'usages des NTIC, avec des pratiques et des fréquences d'usages comparables en ce qui concerne Internet (réseaux sociaux, recherches, loisirs) et les appels sur le téléphone portable (en moyenne, une demi-douzaine d'appels émis et reçus quotidiennement). La seule dichotomie majeure se situe au niveau de l'usage des textos, plutôt rare chez les Brésiliens, qui en envoient en moyenne un par jour, et extrêmement fréquent chez les Français, dont la majorité envoient et reçoivent entre 20 et 100 sms par jour (voir chapitre 2). Cette différence d'usage, qui est en partie liée à l'offre commerciale en téléphonie mobile, favorise autant qu'elle révèle une communication intense des adolescents français centrée sur le groupe de pairs. Diverses études montrent que ces derniers ont une connectivité particulièrement haute, y compris en comparaison avec les jeunes Européens, Nord-américains et Asiatiques, qui plébiscitent également les SMS pour communiquer

entre eux (DOCOMO, 2009 ; Energy BBDO, 2006 ; Lenhart, Ling, Campbell, & Purcell, 2010).

À la question ouverte « qui sont les trois personnes avec qui tu communique le plus sur ton téléphone portable ? », sans distinction entre appels et textos, ni entre communications émises ou reçues, la majorité des adolescents ont cité « ma mère » et « un(e) ami(e) » parmi ces trois personnes. Dans la figure 36, afin de mettre en valeur l'importance relative de ces différentes communications, une valeur de trois points a été attribuée au contact cité comme le plus fréquent, deux points pour le contact cité en deuxième position, et un point pour le contact cité en troisième position. Le tableau montre que si la mère apparaît globalement comme le contact le plus fréquent (premier contact des jeunes Cariocas et deuxième contact des jeunes Franciliens), les communications avec le groupe des pairs surpassent largement celles avec la mère chez les jeunes Franciliens¹.

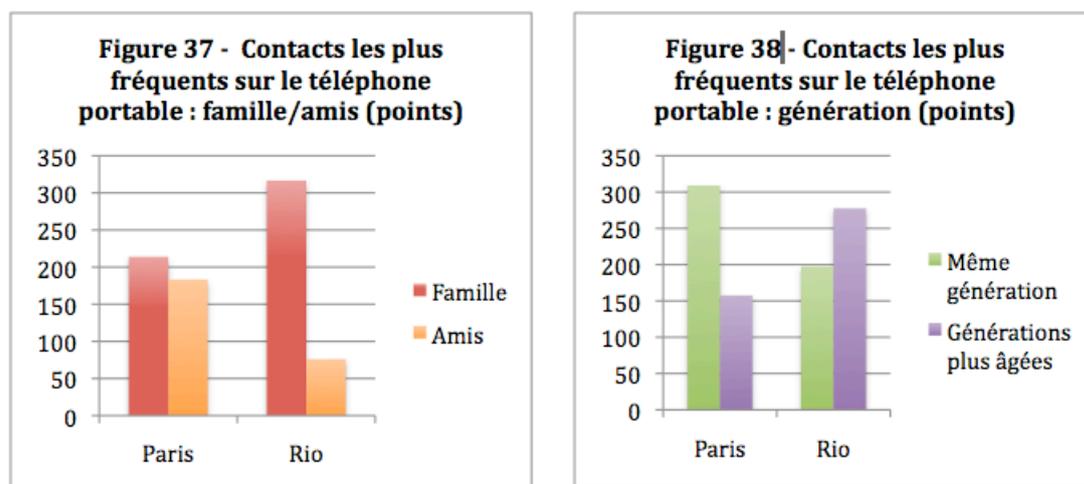


* Premier contact = 3 points ; deuxième contact = 2 points ; troisième contact = un point.

Si l'on opère des regroupements entre les contacts cités, deux clivages principaux apparaissent : l'âge et la famille. En effet, alors que les contacts avec les

¹ Même en considérant que la réponse « ma mère » ne peut être citée qu'une seule fois, tandis qu'« un(e) ami(e) » peut apparaître jusqu'à trois fois, l'ampleur de l'écart entre les deux réponses permet d'affirmer que « un(e) ami(e) » est davantage cité en première position que « ma mère » par les jeunes Franciliens. Dans le cas d'une réponse comme : 1) ma mère 2) un ami 3) un ami, le poids des réponses « ma mère » et « un(e) ami(e) » serait égal, avec 3 points pour chacune.

membres de la famille et avec les amis sont relativement équilibrés dans le groupe francilien, la figure 37 montre bien la prépondérance de la famille dans les communications téléphoniques du groupe carioca². En revanche, quand ces contacts sont regroupés par génération, on remarque que les Cariocas ont légèrement plus de contacts avec leurs aînés, tandis que les Franciliens ont très nettement plus de contacts avec leur groupe de pairs (figure 38).

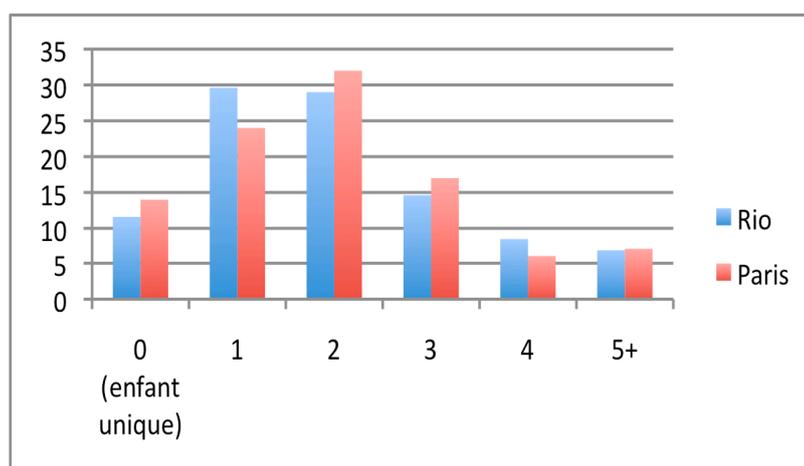


Cette différence peut être attribuée tout d'abord à l'importance de la coprésence avec ces différents groupes mentionnés précédemment. En effet, si les télécommunications s'effectuent avant tout avec les personnes fréquentées en coprésence, on comprend qu'elles ne représentent pas une alternative à ou une substitution de la communication en coprésence, mais son complément ou son prolongement. Alors qu'en France les adolescents passent la majeure partie de leur temps au lycée avec d'autres adolescents, les jeunes Cariocas passent une partie plus importante de leurs journées à la maison, où ils cohabitent souvent avec leurs grands-parents, oncles ou neveux. En outre, les contextes démographiques doivent être pris en compte : alors que le taux de fécondité français était de 2,6 enfants par femme durant le baby-boom, puis a chuté à 1,8 dans les années 1970 à 1990, le taux de fécondité brésilien était supérieur à 6 dans les années 1950 et 1960, et toujours supérieur à 5 dans les années 1970 à l'époque de la naissance de la génération parentale. Par conséquent, les jeunes Brésiliens d'aujourd'hui ont en moyenne

² Dans ce regroupement, les réponses « petit(e) ami(e) » n'ont été intégrées dans aucun des deux groupes, car les relations amoureuses peuvent relever autant de la socialisation entre pairs que de l'importance de la construction d'une famille.

davantage d'oncles, tantes et cousins que les jeunes Français³. En revanche, alors que le taux de fécondité, légèrement plus important au Brésil qu'en France à l'époque de la naissance de la génération étudiée dans les années 1990 (2,85 contre 1,8), porterait à croire que les fratries brésiliennes sont plus nombreuses que les fratries françaises, les résultats des questionnaires indiquent le contraire (figure 39).

Figure 39 – Nombre de frères et sœurs des enquêtés



Il y a légèrement plus d'enfants uniques dans le groupe francilien que dans le groupe carioca (14% contre 11,6%) et moins de fratries de deux enfants (24% contre 29,6%). En revanche, les Franciliens sont légèrement plus nombreux à avoir deux frères et sœurs ou plus (au total, 62% contre 58,8%). Ce résultat contradictoire avec les taux de fécondité nationaux peut s'expliquer en partie par les caractéristiques des groupes étudiés : une forte proportion de familles immigrées ayant une fécondité plus élevée que la moyenne française pour le groupe francilien, et la localisation dans la région Sudeste, qui a une fécondité plus basse que la moyenne brésilienne, pour le groupe carioca. Mais il faut aussi prendre en compte la fréquence des familles recomposées en France, qui fait augmenter le nombre de demi-frères et demi-sœurs indépendamment de la fécondité.

Cependant, l'existence d'une famille plus nombreuse ou le temps plus important passé à l'école ne suffisent pas à comprendre les choix des interlocuteurs

³ Une part importante des parents des jeunes Français étudiés sont nés dans des pays étrangers ayant un taux de fécondité nettement supérieur à celui de la France, et la taille de leur famille élargie est donc supérieure à la moyenne française. Néanmoins il est rare que toute cette famille ait migré ensemble, et les contacts familiaux sont donc moins fréquents que dans le cas des familles brésiliennes.

sur le téléphone portable. Comme l'explique Carole Rivière à partir d'une vaste enquête sur les réseaux de sociabilité téléphonique :

La comparaison de la taille et de la composition du réseau de sociabilité téléphonique et du réseau de sociabilité en face à face montre que le premier est beaucoup plus restreint et beaucoup moins diversifié. Malgré l'absence de contraintes liées à l'espace géographique, il est peu dispersé et ne renforce ni l'amplitude ni la diversité des relations observées. (Rivière, 2000)

Bien que le réseau de sociabilité téléphonique mobile paraisse plus étendu et diversifié que le réseau de téléphonie fixe étudié par Rivière, comme je le développe dans la troisième section de ce chapitre, l'observation citée permet de rappeler que les individus sélectionnent leurs interlocuteurs téléphoniques parmi leur réseau de contacts fréquents, qu'il s'agisse du téléphone fixe comme dans l'étude de Rivière, ou du téléphone portable comme en témoigne la différence entre les interlocuteurs privilégiés des deux groupes étudiés. Cette différence dans les sociabilités numériques reflète les différentes modalités culturelles de la socialisation et différents « répertoires culturels » (Lamont & Thévenot, 2000) qui orientent l'action en France et au Brésil⁴, et elle vient également transformer la relation aux membres du réseau mobile. Ainsi, le groupe de pairs soudé gagne en autonomie et en mobilité, tandis que la solidarité familiale s'assouplit.

b) L'autonomie du groupe de pairs en France

À un âge où ils ne sont plus surveillés, mais encore encadrés, les adolescents trouvent dans la téléphonie mobile un outil facilitateur de sorties de groupe. La possibilité à la fois de communiquer tout au long de la journée grâce au téléphone portable, et de différer la lecture ou l'envoi des textos aux moments de pause entre les cours suscite de nombreux échanges tout au long de la journée pour organiser les

⁴ Dans un ouvrage collectif proposant une réflexion théorique sur l'interprétation des différences culturelles entre les pays, Lamont et Thévenot proposent le concept de « cultural repertoires of evaluation » pour indiquer des outils culturels qui sont inégalement disponibles selon les situations et les contextes nationaux. Ainsi, la dimension de marché économique est centrale dans le répertoire culturel américain, tandis que celle de solidarité l'est dans le répertoire français. Les divers éléments de ces répertoires culturels respectifs sont mobilisés dans les jugements de valeur. Par exemple, les Américains définissent le harcèlement sexuel comme une discrimination faite contre un groupe (fondé sur le sexe) et lui portant préjudice dans le contexte professionnel, tandis que les Français définissent la même notion comme une violence interpersonnelle.

rencontres à la sortie du lycée. Il ne s'agit plus de traîner, mais de prévoir de faire quelque chose, comme l'explique Sarah :

J'aime bien quand c'est préparé, j'aime pas aller à Châtelet pour rien faire. J'aime bien sortir, on va au parc de la Courneuve quand il fait beau... Quand je vais à Paris c'est pour aller au musée, faire quelque chose de précis. J'aime pas traîner. [Sarah, 16 ans, Paris Nord]

En outre, les nombreux « Tu sors à quelle heure ? » échangés quotidiennement ne permettent pas seulement aux élèves de différentes classes du même établissement de se retrouver, mais facilitent les rencontres avec des amis et cousins scolarisés dans des établissements du voisinage. En ce sens, les liens tissés au collège ne se maintiennent pas seulement sur les sites de réseautage, mais par des rencontres régulières.

Les sorties s'organisent généralement les mercredis et samedis après-midi et, s'il y en a d'autres, les jours de semaine où les cours finissent avant 16h. Il s'agit tout d'abord de trouver un lieu et un motif de réunion : organiser un match de foot, tester un jeu vidéo chez Untel dont les parents ne rentrent qu'à 19h, accompagner Unetelle à Châtelet s'acheter un survêtement pour la danse hip-hop, aller à la médiathèque réviser le prochain contrôle de maths... Ces sorties sont parfois suscitées par la publicité ciblée que les opérateurs de téléphonie mobile envoient par sms aux adolescents dans le cadre d'opérations de marketing organisées à proximité de chez eux : menus à prix réduits pour l'ouverture d'un nouveau KFC, événement Nike avec cadeaux publicitaires de la marque, rencontre à la FNAC avec un groupe pour le lancement de leur dernier album, entre autres.

Selon l'activité projetée, le lycéen contacte alors un ami proche par texto, ou tout un groupe par un texto collectif. Les réponses arrivent dans l'heure et le rendez-vous est pris. La dernière étape est de prévenir les parents qui, joignables, et rassurés que leur enfant le soit, autorisent la plupart des sorties dans certaines limites d'horaires. Lucas explique :

Quels sont tes trois derniers appels émis ?

(...) Ma mère, les trois. Elle me laisse faire tout ça mais il faut que je la prévienne où je suis. Elle marche à la confiance quoi. Enfin, je peux pas aller à Paris à 21h, mais si c'est après les cours, je vais voir un pote et on va rester

ensemble jusqu'à 18h30, ça va (...)

T'as combien de contacts téléphoniques avec ta mère par jour ?

Trois. Après les cours, c'est tout. [Lucas, 15 ans, Paris Sud]

La posture de la mère de Lucas est la plus couramment observée, ce qui permet d'affirmer que dans la majorité des cas, le fait d'être joignable sur leur portable favorise la mobilité des lycéens. Ces derniers précisent d'ailleurs que même avec des parents permissifs, s'il leur fallait rentrer chez eux pour demander l'autorisation de sortie ils ne ressortiraient pas. Néanmoins, dans certains cas, le fait que l'élève possède un téléphone portable ne semble pas favoriser l'indépendance émotionnelle des parents, comme pour Nadège, dont la mère téléphone constamment et sans motif précis :

Les trois derniers appels émis et reçus c'était quoi ?

Moi j'en ai pas. Ah si ma mère, toujours pour la même chose, pour demander je suis où (interférence de portable) ah en plus c'est elle ! Allô ? Oui... Je suis avec une dame en fait je fais un sondage sur les technologies je suis au lycée⁵ (...)

Ta mère t'appelle pour vérifier où tu es ?

Ou sinon elle me dit... Non c'est tout. Je sais pas pourquoi. Elle appelle pour voir je suis où, pour me dire si je vais quelque part, après je dis oui ou non... et quand je suis quelque part elle appelle pour me dire euh... En fait elle-même elle sait pas pourquoi elle appelle, donc moi je vais pas savoir ! Elle appelle elle dit « t'es où ? » je lui dis, elle dit « ah, ok » et elle raccroche. [Nadège, 16 ans, Paris Sud]

Nadège prend les appels de sa mère avec humour et ces derniers ne l'empêchent pas de sortir régulièrement avec sa sœur, ses amies et ses cousines après les cours. Mais pour d'autres jeunes filles, comme Violaine, le fait d'être joignable en permanence ne lui accorde aucun moment de réelle séparation par rapport à sa mère, qui reste son point d'attache au long de la journée. Violaine raconte qu'elle ne voit personne en dehors des cours car elle préfère rester chez elle en famille, où en réalité elle passe des heures à regarder des mangas et faire des « jeux de filles » en ligne. Elle décrit une famille nucléaire très renfermée sur elle-même, qui fait ses courses dans le supermarché d'une autre commune pour éviter d'y rencontrer des

⁵ L'entretien avait lieu en milieu d'après-midi, durant les horaires de cours de Nadège.

voisins. Violaine n'a qu'une seule amie, qu'elle ne contacte qu'au sujet des cours. Au total elle utilise son téléphone portable pour communiquer avec trois personnes : sa mère avant tout, sa sœur et son amie.

Tu as un téléphone portable ?

Oui, c'est juste quand je vais à l'école, pour appeler ma mère. Elle veut que je lui téléphone quand j'ai fini de manger et quand je sors.

Pourquoi quand tu as fini de manger ?

Pour savoir si je vais bien. Quand je sors, pour savoir si je suis bien sortie.

Tu peux me dire les trois derniers appels émis et reçus ?

(...) Seulement ma mère. [Violaine, 15 ans, Paris Sud]

Parmi les jeunes Brésiliens, le téléphone portable n'influe pas significativement sur la liberté de mouvement, qui est acquise assez tôt puisque beaucoup d'enfants de la favela jouent ensemble dans les rues à proximité de chez eux où ils sont sous la responsabilité des adultes, amis ou voisins de leurs parents. Les adolescents utilisent le texto au moment de retrouver un ami, pour lui demander s'il est déjà arrivé par exemple, mais pas pour organiser la rencontre. Ceci s'effectue davantage sur Orkut, d'une manière plus aléatoire puisque le site n'est pas toujours consulté quotidiennement :

E os recados que você manda no Orkut, é mais sobre o que ?

Só falar « Fernanda, vai hoje pra não sei aonde ? », aí eu falo « eu vou », « então tá ».

Mas você vai ver só a semana seguinte, você fica duas semanas sem ver.

É. Minha amiga « te mandei recado e você não respondeu », « poxa, foi mal, porque eu não estava tendo tempo »⁶. [Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

En France, les NTIC entrent également en jeu dans une manière d'organiser la coprésence qui vise à faire « gagner » du temps en évitant au maximum les temps

⁶ *Et les messages que tu envoies sur Orkut, c'est sur quoi en général ?*

C'est juste pour dire « Fernanda, tu vas je-sais-pas-où aujourd'hui ? », je dis « oui », elle dit « ok ».

Mais tu ne vas voir le message que la semaine suivante puisque tu passes deux semaines sans regarder.

Eh oui. Mon amie me dit « je t'ai envoyé un message, tu m'as pas répondu », « zut, désolée, c'est parce que j'avais pas le temps »

d'attente. L'exemple le plus parlant est celui du trajet pour aller au lycée le matin. Considérons A et B qui sont dans la même classe. A habite à 15 minutes à pied du lycée, et passe sur son trajet devant chez B, à 10 minutes du lycée. A et B ne décident pas de se retrouver en bas de chez B, 10 minutes ou plus avant la sonnerie du matin, ce qui pourrait donner lieu à une ou deux minutes d'attente de l'un ou l'autre. Au lieu de cela, A envoie un texto à B quand il est au coin de sa rue, à environ 30 secondes de chez B, le temps que B met à descendre, limitant ainsi l'attente à un maximum de quelques dizaines de secondes⁷. Ombeline va au lycée en bus, et son amie Marine prend le même bus quelques arrêts plus loin. Pour lui éviter d'attendre à l'arrêt, elle lui envoie un texto quand elle monte dans le bus. Marine sait que le bus passera 5 minutes plus tard à son arrêt et descend vite puisqu'elle met 5 minutes pour aller jusqu'à l'arrêt de bus.

Tu envoies combien de textos par jour ?

Une trentaine. Dès le matin je textote ma copine pour savoir où on se rejoint où pour le bus.

Pourquoi vous ne prenez pas rendez-vous la veille ?

Parce que moi je prends le bus avant elle, donc dès que je monte dans le bus, je la préviens pour qu'elle descende, pour pas qu'elle le loupe. Soit on dit « t'es où ? » (...)

Quels sont tes trois derniers textos reçus et envoyés ?

Ma copine, Saba, elle disait « vous êtes où je suis devant le lycée ? », à 13h11, je lui ai dit « on arrive » (...) Après l'autre copine qui est dans ma classe, elle m'a dit « je suis là » parce que je lui ai dit « t'es où ? » pour le bus, c'était à 13h, je venais de prendre le bus en bas de chez moi. Elle me dit « navette ou bus ? » à 12h58, parce que des fois on prend la navette et des fois le bus. Je lui ai dit « bus ». [Ombeline, 16 ans, Paris Nord]

Dans la même logique, il n'est pas rare que le premier élève à apprendre l'absence d'un professeur dans la journée envoie un sms collectif à toute la classe pour annoncer la bonne nouvelle, mais aussi pour que personne n'attende devant la salle de cours. L'accélération du temps est une assomption récurrente dans la sociologie contemporaine, en particulier dans les écrits de Zygmunt Bauman

⁷ Selon le Centre de Recherche et d'Information Nutritionnelles, un tiers des adolescents européens et américains sautent le petit déjeuner par manque de temps et d'appétit (www.cerim.org)

(Bauman, 2005). Le rôle des NTIC a été souligné dans ce phénomène car elles augmentent l'accumulation des tâches et la perméabilité des temps des demandes professionnelles et familiales chez les adultes, en particulier chez les femmes (Wajcman, 2008). On observe ici que l'usage des NTIC dans une logique de rentabilisation du temps n'est pas seulement le fait d'adultes surmenés, mais également une pratique habituelle des lycéens, population qui bénéficie pourtant d'un temps libre important, partagé entre la sociabilité, les loisirs et l'ennui. Alors que les entretiens et les observations de terrain, ainsi que mon expérience de la vie quotidienne à Rio de Janeiro révèlent un rapport au temps des jeunes Cariocas nettement plus tolérant envers l'attente que dans le groupe francilien, plusieurs travaux indiquent que ce n'est pas le cas chez les jeunes Brésiliens des classes moyennes et supérieures, dont les pratiques numériques sont orientées vers une accélération du temps comparable à celle observée en France (Nicolaci da Costa, 2005, 2009). Dans le groupe étudié, c'est en revanche les sollicitations en rapport avec la solidarité familiale qui occupent la majeure partie des communications mobiles.

c) La solidarité familiale au Brésil

L'importance de la famille au Brésil a été soulignée tout au long du XX^e siècle, notamment chez les classiques de la pensée sociale brésilienne qui font remonter son origine au rôle central de la famille dans la fondation du Brésil dès l'époque coloniale et tout au long de l'empire, dans un territoire trop vaste pour être structuré par des institutions étatiques et dont l'organisation économique était centrée sur la monoculture d'exportation des grandes fazendas patriarcales (Buarque de Holanda, 1984; Freyre, 1954; Prado Júnior, 1942). Cette interprétation a beaucoup été critiquée comme étant une généralisation du modèle de la fazenda du Nordeste, et les historiens et sociologues de la famille ont montré l'importance dans les milieux populaires d'autres modèles familiaux, matrifocaux ou matricentrés, et de la solidarité familiale non liée au patrimoine (Samara, 1997). De plus, de la même manière que le marché économique ou la solidarité et l'égalité sont des valeurs centrales dans les répertoires culturels aux États-Unis et en France respectivement (Lamont & Thévenot, 2000), on peut dire que la famille est une valeur centrale dans le répertoire culturel brésilien, elle est l'échelle à laquelle se mesure la solidarité.

Pour Clarice Ehlers Peixoto, la solidarité familiale est d'autant plus forte au Brésil que les aides sociales publiques sont faibles (Peixoto, 2005). De même, pour Elisa Reis, qui revisite l'ethos du « familialisme amoral » observé par Banfield en Italie du Sud dans les années 1950 pour interpréter l'absence de solidarité nationale au Brésil et en Amérique du Sud, la focalisation de la solidarité à l'échelle familiale peut s'expliquer par l'ampleur des inégalités sociales dans la région :

Meu objetivo é chamar a atenção para formas semelhantes de “amoralismo” em sociedades que se caracterizam por estruturas de elevada desigualdade. Até que ponto é possível esperar que se generalize uma confiança mútua, típica dos sentimentos comunitários, em sociedades nacionais nas quais prevalecem graves disparidades nas oportunidades de vida da população ? Se a noção de “concidadão” não encontra ressonância no dia a dia das pessoas, por que razão deveríamos esperar que se desenvolva uma identidade comum e uma disposição para participar de atividades destinadas a promover projetos coletivos?⁸ (Reis, 1998)

Comme je l'ai exposé plus haut, les deux ou trois communications moyennes émises et reçues quotidiennement par les jeunes Cariocas sont échangées principalement avec leur famille, en particulier les membres des générations plus âgées. Mais à la différence des appels des jeunes Franciliens avec leurs parents, il ne s'agit que rarement pour eux de demander une autorisation de sortie, ou pour leurs parents de surveiller leurs déplacements. De manière plus fréquente, les appels visent à solliciter l'aide d'un des membres de la famille. Ces coups de main ou dépannages donnent lieu à des déplacements entre les maisons des différents membres de la famille au sein de la favela. En dehors de leurs 3 ou 4h de cours de la journée, les adolescents sont par exemple sollicités par leur père, maçon ou électricien, qui appelle son fils pour qu'il vienne l'aider (et apprendre) sur un chantier, ou leur mère quand elle a fini les courses au supermarché en bas de la favela, pour venir chercher

⁸ Mon objectif est d'attirer l'attention sur des formes similaires d' « amoralisme » dans des sociétés caractérisées par de fortes inégalités. Dans quelle mesure peut-on espérer que se généralise une confiance mutuelle typique des sentiments d'appartenance à une communauté dans des sociétés nationales où prévalent de graves disparités dans les opportunités de vie de la population ? Si la notion de « concitoyen » ne rencontre aucun écho dans le quotidien des gens, pour quelle raison devrions-nous espérer que se développe une identité commune et une disposition à participer à des activités visant à promouvoir des projets collectifs ? (Reis, 1998, p. 116)

les sacs et les remonter jusqu'à la maison à travers les rues en pente raide du *morro*. Ou encore la grand-mère, qui vit à quelques maisons de chez eux, appelle son petit-fils pour vérifier les branchements du câble⁹ car la télévision ne fonctionne plus. Il se peut que leur mère ou leur tante, qui garde les enfants en bas âge de leur propre sœur, leur demande de venir les surveiller une demi-heure, le temps qu'elle apporte le repas qu'elle a préparé pour sa mère, ou qu'elle livre le paquet de linge qu'elle a repassé à sa cliente.

Cette dernière forme de solidarité familiale, en rapport avec la garde des enfants, est également courante en France, où les adolescents peuvent être contactés sur leur téléphone portable pour passer chercher leur petit frère ou petite sœur à l'école. Cependant, l'adolescent français ne sera généralement sollicité que pour lui demander de faire quelque chose de peu contraignant : acheter le pain sur le chemin de la maison, mais rarement ressortir acheter le pain ; chercher le petit frère à 16h30 si lui-même sort du lycée à 16h, mais plus difficilement s'il sort à 15h, pour ne pas bloquer son après-midi ou le faire ressortir. En comparaison, les demandes familiales envers les adolescents brésiliens sont plus nombreuses et plus contraignantes, mais ces derniers considèrent leur disponibilité envers la famille comme normale. En raison d'un certain devoir moral de solidarité familiale au quotidien (Samara, 1997), la téléphonie mobile donne aux adolescents une plus grande liberté de mouvement au sein de la favela puisque quitter la maison ne s'apparente pas à nier égoïstement sa disponibilité. Quand la télécommunication n'est pas possible, comme entre Leandro et sa grand-mère, qui n'a aucun téléphone, la mobilité spatiale de l'adolescent doit s'y ajuster. Leandro raconte qu'il n'aime pas rester chez lui et préfère être dehors, dans les rues de la favela. Mais aux horaires où sa mère travaille, il reste sur la petite place où habite sa grand-mère pour être à portée de voix, ou bien passe au moins toutes les heures voir si elle n'a besoin de rien. Il n'a pas peur de l'accident puisque sa grand-mère est entourée de nombreux voisins amicaux qui peuvent lui téléphoner en cas d'urgence. Il s'agit bien plus de montrer à un membre de la famille qu'on ne le laisse pas seul, et qu'on est à disposition pour de petites attentions.

La solidarité familiale se manifeste également de la part des membres de la famille qui n'habitent pas la favela pour permettre à l'adolescent de sortir de la

⁹ Comme pour Internet, les abonnements au câble dans les favelas sont souvent « sous-loués » à plusieurs foyers.

favela le week-end. Cette pratique recouvre plusieurs fonctions. D'une part, il s'agit de développer et maintenir une proximité avec des oncles, tantes ou grands-parents en leur rendant visite, puisqu'on ne les côtoie pas au quotidien. De plus, cela permet à l'adolescent de se faire des amis dans un autre quartier, souvent considérés par les parents voire par les adolescents eux-mêmes comme de meilleures fréquentations que les amis de la favela, si c'est un quartier de classe moyenne. Enfin, il s'agit pour certains parents d'éviter que leurs enfants aillent au *baile funk*, fête qui réunit des milliers de jeunes au son du *funk carioca* les nuits du vendredi et samedi, et que la plupart des parents considèrent comme un lieu de perdition en raison des paroles obscènes des danses suggestives qui caractérisent cette musique, et de la drogue qui circule dans la soirée. À cela s'ajoutent les risques de balles perdues la nuit dans les rues de la favela, qui représentent une raison de plus pour ne pas y être le samedi soir. La mère de Fernanda a été explicite à ce sujet :

Você tem quantos amigos no seu Orkut ?

Mais de 600, mas tem 100 que eu não conheço, que são amigos dos meus amigos. Mas o resto, é daqui e de Nilópolis, porque eu ficava muito lá em Nilópolis. Porque minha tia morava lá, e minha mãe falava “de segunda a sexta fica aqui, sábado e domingo tu vai pra lá, porque lá não tem nada” (NdA : baile funk, drogas, tiroteio)

Demora quanto tempo para ir pra lá ?

Pego duas conduções, duas horas.

Você gostava ?

Gostava, tem clubes, tem um monte de coisas que é mais social, mais organizado. Não tem... Você pode entrar na hora que você quiser que você não vê uma arma, não vê uma pessoa fumando, uma pessoa cheirando.”¹⁰

[Fernanda, 18 ans, Rio Ouest]

¹⁰ *Tu as combien d'amis sur Orkut ?*

Plus de 600, mais y'en a 100 que je ne connais pas, c'est des amis de mes amis. Mais le reste, c'est des gens d'ici et de Nilópolis, parce que j'allais souvent à Nilópolis. Parce que ma tante habitait là-bas et ma mère disait « du lundi au vendredi tu restes ici, le samedi et le dimanche tu vas là-bas, parce que là-bas y'a rien » (NdA : pas de *baile funk* ni de drogue ou de coups de feu)

Tu mets combien de temps pour y aller ?

Je prends deux bus. Deux heures.

Tu aimais bien ?

Comme tout le monde n'a pas de famille dans des quartiers à la fois accessibles et sûrs, le choix de la marraine d'un enfant s'avère crucial pour lui donner un proche qui puisse lui fournir ce genre d'appui. Par conséquent, il est très fréquent qu'une mère employée comme domestique auprès de la même patronne depuis longtemps demande à cette dernière si elle accepterait d'être la marraine de son enfant. Ce glissement de la relation de travail à la relation familiale peut s'opérer en raison de la position intermédiaire qu'occupe la domestique entre ces deux sphères – à la différence de la femme de ménage – et en raison du regard paternaliste que portent les employeurs sur leur domestique (Vidal, 2007). En acceptant, la marraine est liée par un devoir d'aide envers son filleul qui peut se traduire, si elle le remplit, par des dons de vêtements, plus tard d'un ordinateur, et parfois même en lui payant quelques années de scolarité privée. En tous les cas, qu'il s'agisse d'une patronne, d'une tante ou d'une amie, la marraine est généralement choisie d'un milieu social plus élevé que la famille du filleul. Quand la relation est bonne entre marraine et filleul(e), il ou elle peut passer le week-end chez elle, comme le fait Tamara :

Você vai na Zona Sul ?

(...) em Copacabana, minha madrinha ainda mora lá. Então sempre estou lá, praticamente. Quando dá. Durmo lá quando eu não trabalho. Aí quando não tem nada pra fazer aqui em casa ou com minhas amigas, eu pego (o ônibus) e vou para a minha madrinha.¹¹ [Tamara, 16 ans, Rio Sul]

Le contact avec les membres de la famille pour les prévenir de la visite du week-end se fait le plus souvent sur Orkut, moyen de communication le moins cher et le plus répandu dans les milieux populaires. Il arrive que le message ne soit pas lu à temps, mais avec la famille proche il n'est pas indispensable de prévenir de sa visite, du moins on sait avec qui il faut mettre les formes ou non. En ce sens, les NTIC n'augmentent pas significativement le nombre de week-ends passés chez la

Oui j'aimais bien, il y a des boîtes, il y a plein de choses plus formelles qu'ici, plus organisées. Il n'y a pas... Tu peux rentrer à l'heure que tu veux, tu ne vas pas voir une arme à feu, pas une personne en train de fumer (du cannabis), pas une personne en train de sniffer.

¹¹ *Tu vas dans la Zona Sul ?*

(...) à Copacabana, ma marraine y habite toujours. Du coup j'y suis presque tout le temps. Quand je peux. Je dors là-bas quand je ne travaille pas. Et quand y'a rien à faire à la maison ou avec mes copines, je prends le bus et je vais chez ma marraine. [Tamara, 16 ans, Rio Sul]

famille. En revanche, Orkut joue un rôle central dans le développement et le maintien des relations amicales et familiales dans et hors de la favela.

8.2. Usages relationnels des NTIC : développer et maintenir les liens affectifs

La facilité de la prise de contact mais aussi de la perte de contact avec les interlocuteurs fréquentés principalement par télécommunications ainsi que la multiplication des contacts dans les réseaux sociaux numériques peut laisser croire que les NTIC rendent les relations sociales plus superficielles (a). Or si ces technologies permettent bien des relations superficielles, elles permettent également d'approfondir des liens d'amitié en montrant fréquemment son soutien ou son affection par des messages phatiques (b) et en permettant aux adolescents d'avoir des conversations longues et intimes dans un espace virtuel protégé des regards familiaux et du groupe de pairs (c).

a) Désinhiber les premiers contacts : la sociabilité à la portée des timides

Dans une étude visant à caractériser les usages de nature *bridging* et *bonding* de Facebook parmi les étudiants de premier cycle universitaire d'un campus américain, Ellison, Steinfield et Lampe (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007) ont observé que la variable la plus étroitement corrélée au développement d'un capital utilitaire-relationnel en ligne est d'ordre psychologique, dans la mesure où, comme le montre le tableau ci-dessous, l'usage intensif de Facebook (axe horizontal) augmente fortement le capital utilitaire-relationnel (axe vertical) des étudiants présentant une faible estime de soi, tandis que le gain est moins nettement marqué chez les étudiants déclarant une bonne estime de soi.

Figure 40 – Interaction entre l'intensité d'usage de Facebook et l'estime de soi sur le capital utilitaire-relational chez des étudiants américains de premier cycle

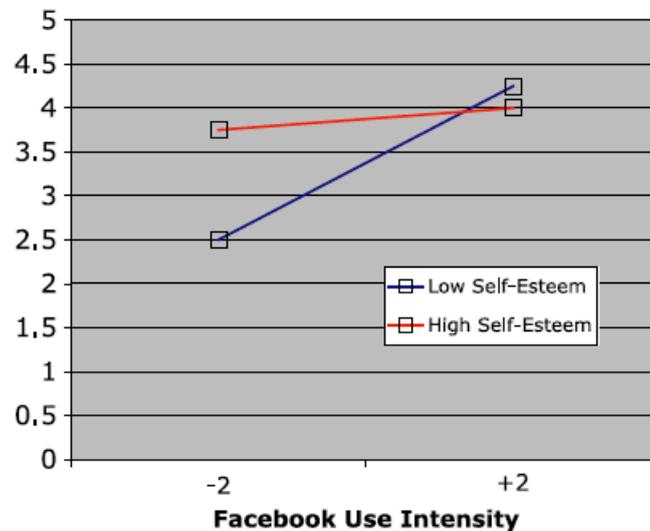


Figure 5 Interaction of Facebook intensity and self-esteem on bridging social capital

Source : Ellison, Steinfield et Lampe, 2007

La deuxième variable la plus significative mise en avant par les résultats de l'étude était la « race », les blancs étant davantage susceptibles de développer un capital utilitaire-relational sur Facebook tandis que les non blancs développaient davantage la dimension émotionnelle-relational. En revanche, d'autres variables telles que le sexe, l'origine sociale, l'intensité d'usage d'Internet ou l'année universitaire de l'étudiant n'étaient pas significatives. Les auteurs concluent que les sites de réseautage comme Facebook tendent à réduire les inégalités de capital social plutôt qu'à les augmenter :

Facebook use may be helping to overcome barriers faced by students who have low satisfaction and low self-esteem. Because bridging social capital provides benefits such as increased information and opportunities, we suspect that participants who use Facebook in this way are able to get more out of their college experience. The suggestion that Facebook supports a « poor get richer » hypothesis, as opposed to « rich get richer » findings reported in other contexts (Kraut et al., 2002), may be of special interest to Internet researchers¹². » (*ibid.* p. 1163)

¹² L'usage de Facebook peut aider à surmonter les obstacles rencontrés par les étudiants qui présentent un faible niveau de satisfaction de vie et d'estime de soi. Étant donné que le capital utilitaire-relational fournit des bénéfices en augmentant les informations et les opportunités, nous supposons que les enquêtés qui utilisent Facebook dans cette optique parviennent à profiter davantage de leur expérience universitaire. L'hypothèse développée

On voit donc que les communications numériques en particulier par Internet multiplient les liens faibles et potentialisent l'efficacité des sollicitations faites au réseau, apportant un gain de capital social particulièrement marqué chez les individus présentant un faible niveau de bien-être. Les entretiens confirment les résultats d'Ellison *et al.* dans la mesure où les communications numériques s'avèrent être particulièrement importantes pour surmonter la timidité des premiers contacts.

Você já fez amizade pelo Orkut ou pela Internet ? Gente que você não conhecia ?

Muitas. Tinha gente que morava até na [minha comunidade], eu tinha até visto, mas eu não falava. Aí “me adiciona”, “ah, tá”, aí começava a conversar, “pô, já te vi várias vezes passando mas não falava com você porque eu não tinha intimidade”, “pô, é mesmo ? Eu também já te vi. Agora a gente vai começar a se falar”. Aí eu comecei até a sair com as pessoas, ir nas festas, aniversário da pessoa, amigos... Muita gente que eu conheci, hoje em dia eu falo pelo Orkut (...). Até quem é uma pessoa tímida, não tem problema de falar na cara da pessoa.¹³ [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

En effet, la communication par messages instantanés protège la « face » des interlocuteurs, au sens de Goffman, de trois manières. Premièrement, elle permet un peu plus de temps de réponse qu'une conversation de vive voix, puisqu'il est admis que chacun peut tenir plusieurs conversations en même temps, et donc prendre parfois quelques secondes à répondre. Ce court temps de réflexion peut aussi servir à « tricher », comme pour demander à un tiers « qu'est-ce que je répons ? » notamment dans les situations de flirt ou de dispute amoureuse où le soutien des pairs est très sollicité, ou encore pour consulter un dictionnaire en ligne quand un camarade emploie un mot peu courant. Deuxièmement, en ne donnant pas à voir le

dans d'autres travaux (Kraut et al. 2002) selon laquelle Facebook favorise une dynamique où « les pauvres s'enrichissent » par opposition à une dynamique où « les riches s'enrichissent » mérite l'intérêt des chercheurs de l'Internet.

¹³ *Tu t'es déjà fait des amis sur Orkut ou sur Internet ? Des gens que tu ne connaissais pas ?*

Plein. Il y avait même des gens qui habitaient [dans ma favela], je les avais même vus, mais je leur parlais pas. Et puis « additionne-moi », « ah, ok », et puis on commence à discuter, « eh mais je t'ai déjà vue plein de fois dans la rue mais je te parlais pas parce qu'on se connaissait pas », « ah ouais ? Moi aussi je t'ai déjà vu(e). Maintenant on va se parler ». Et puis j'ai commencé à sortir avec ces personnes, aller à des fêtes, à l'anniversaire de la personne, des amis... Plein de gens que j'ai rencontrés, aujourd'hui je leur parle par Orkut (...). Même quand t'es timide, y'a pas le problème de parler en face de la personne.

visage ni le corps des interlocuteurs, ni en donnant à entendre leur voix, la messagerie instantanée permet de dissimuler son embarras, qui pourrait autrement transparaître par un rougissement, une posture peu naturelle ou une voix qui tremble, autant de signes que l'on se doit de dissimuler pour garder la face (Goffman, 1967) – une observation également faite par Céline Metton lors d'une enquête sur les usages d'Internet des collégiens de divers milieux sociaux en région parisienne, illustrée par cette citation d'une collégienne :

Avant j'étais vraiment timide (...) et l'Internet, ça m'a vachement aidée quand même. Déjà, t'es cachée donc on ne voit pas comment tu es. Tu parles et on ne voit pas ton physique... C'est pour ça : t'es pas jugée sur ton apparence (...). Je me suis rendue compte que je pouvais intéresser les gens, qu'il y avait pas que le physique. Je me suis dit : « ça va, il y a pas que des gens qui se foutent de toi » (...). Parce que franchement, le physique, quand t'as 14-15 ans, c'est vraiment ce qui compte, l'apparence... Genre le mec il est mal sapé, c'est même pas la peine. [Clémence, 14 ans, citée dans Metton (2004)]

Ceci explique d'ailleurs l'insuccès de la conversation de vive voix et/ou avec webcam disponibles sur MSN mais dont l'usage est exceptionnel, et généralement réservé aux proches. Enfin, le troisième aspect de la communication par messages instantanés qui permet de préserver la face des interlocuteurs est que dans le cas où la tentative de prise de contact d'un interlocuteur serait ignorée – cas fort improbable si la demande d'ajout au réseau de ce dernier a été acceptée – cette vexation n'aura pas de témoins.

Pourquoi tu préfères leur parler sur MSN que les rencontrer ?

Je sais pas... On est moins timide sur MSN, [en face à face] on doit le regarder, parler, on peut pas faire *lol*, *mdr*¹⁴, des trucs comme ça... On envoie des *emoticon*¹⁵ sur MSN...

Mais les emoticon ils servent à montrer l'émotion de ton visage...

Ouais mais c'est mieux je trouve. [Wendy, 17 ans, Paris Sud]

¹⁴ *Lol* pour *laughing out loud* et *mdr* pour « mort de rire » servent à exprimer le rire en langage texto.

¹⁵ Les *emoticon*s sont des stylisations d'un visage exprimant diverses émotions, une diversification du « smiley », le petit bonhomme ☺ qui exprime un sourire, souvent représenté par un :) dans les textos.

Au final, cette facilitation de la prise de contact augmente le réseau local, puisqu'on ose parler sur MSN à des gens à qui on n'ose pas adresser la parole dans la rue, mais il étend également le réseau hors du voisinage. Outre les amis des amis et des cousins, les lycéens maintiennent et/ou approfondissent ainsi des relations avec des amis rencontrés dans d'autres contextes : principalement en colonie de vacances pour les Français, et en stage d'informatique, sur le lieu de travail ou encore chez le proche où ils passent les vacances ou le week-end pour les Brésiliens. Il n'est pas rare non plus qu'ils lient amitié avec des adolescents inconnus avec qui ils partagent un intérêt ou des valeurs, comme cette élève qui avait laissé un commentaire sur le Skyblog d'une inconnue qui fulminait contre l'infidélité masculine, et a fini par se lier d'amitié avec elle, ou encore comme Lamia qui est très investie dans la mode Old School¹⁶ et entre en contact avec quiconque suit ce mouvement sur Facebook. Il est très courant que des *gamers* (amateurs de jeux en réseaux) se lient d'amitié car ils fréquentent des forums thématiques pour échanger des conseils sur leurs jeux favoris, cela arrive également entre fans de football, ou pratiquants d'une religion qui participent à des débats en ligne sur ces thèmes.

En ce qui concerne les communautés d'intérêt en ligne, et particulièrement les *gamers*, il convient d'émettre une réserve quant à l'aspect socialisateur des NTIC. En effet, il arrive également que la pratique de jeux en ligne constitue une addiction venant accentuer l'isolement de l'internaute. Cette fuite dans la toile n'a été observée que chez deux élèves français – Violaine et Edris – et aucun brésilien, et n'est donc pas retenue comme une influence majeure des pratiques numériques, mais elle mérite d'être notée. L'extrait d'entretien suivant avec Edris montre différents aspects de cette addiction, comme le fait qu'elle est à la fois cause et conséquence d'un isolement relationnel, qu'elle implique un désinvestissement du monde réel notamment des camarades et du travail scolaire, mais aussi que les *gamers* y retrouvent une forme alternative de sociabilité :

Et pourquoi tu trouves que ça te désocialise ?

Ben moi... de la 5e à la 3e y'a pas longtemps j'avais pas d'amis, je restais tout le temps... et c'était un cycle, parce que comme j'avais pas d'amis, je me rendais

¹⁶ Le mouvement Old School a pour référence le début du mouvement hip hop au USA dans les années 1980, non seulement en termes musicaux, mais aussi danse (jerk, break), graffiti, et surtout vêtements (couleurs fluo).

même pas compte que j'avais pas d'amis. Je restais tout le temps sur Internet parce que j'avais pas d'amis, et comme je reste tout le temps sur Internet j'ai pas d'amis ! Donc c'est un cycle. (...)

Pourquoi t'as l'impression que le fait de jouer à ces jeux en dehors de l'école ça t'empêche de faire des amis à l'école ?

(silence) Parce que c'est... On est dans un monde différent.

T'es toujours dans le monde de ton jeu pendant la journée ?

Moi je m'en fous un peu personnellement...

Tu t'en fous de quoi ?

De tout. De tout le monde.

Sauf des jeux.

Voilà (rires). Non, mais non ! À part l'école, l'école c'est important ! Mais bon à cette période-là j'ai eu une chute important des cours, et le niveau de mon personnage paradoxalement avait augmenté considérablement. J'étais moins concentré. La journée type c'était je me réveillais une heure avant l'école, deux heures même, pour me connecter à 5h. Même maintenant des fois ça m'arrive, mais... pas tout le temps... Et voilà, je me connecte deux heures, j'éteins, je pars sans manger à l'école, je reviens, des fois je sèche le dernier cours de l'école, je reviens je joue un peu... enfin beaucoup même, jusqu'à minuit, je redors... (...)

Et t'as pas de Myspace, Facebook, Skyblog et tout ça ?

Non. (...)

T'as combien de contacts dans ton téléphone portable ?

À peu près une vingtaine, pas beaucoup.

Et sur MSN ?

Beaucoup, un peu plus de 300.

C'est tous les gens depuis le collège ?

En fait je m'en fous un peu du collège, c'est tous les gens que j'ai croisés sur le réseau. [Edris, 17 ans, Paris Nord]

On voit donc qu'à l'exception des cas d'addiction qui ne favorisent que la sociabilité en ligne et sont préjudiciables à la sociabilité dans l'espace physique, d'une manière générale les contacts ainsi que les discussions occasionnelles sont multipliés à la fois avec les membres de la communauté locale et avec des internautes d'une même communauté d'intérêt mais d'autres localités géographiques.

Toutefois, seule une partie de ces liens sont maintenus dans la durée et constituent de réelles relations.

b) Les messages phatiques : maintenir les liens et soutenir ses amis

Une part conséquente des messages envoyés et reçus ne contient aucune information, leur but est d'établir ou maintenir un contact par le simple fait communiquer. C'est ce que l'on appelle des messages phatiques (Jakobson, 1981). L'exemple le plus courant de message phatique est « salut ça va ? » / « oi tudo bem ? », qui dans le contexte français est tellement courant qu'il n'implique plus nécessairement de réponse. Un élève raconte avoir envoyé « salut ça va » à une fille qui lui plaisait « comme si c'était une erreur, pour voir si elle répondait ». Ce message de base se décline sous diverses formes, qui peuvent parfois laisser ouverte la possibilité d'une conversation – « salut quoi de neuf ? » « salut ça fait longtemps » « qu'est-ce que tu deviens ? on s'appelle bientôt » – ou bien visent juste à faire signe sans appeler de réponse – « juste pour te faire un bisou ». Il sert alors simplement à montrer que l'on a pensé à la personne, et donc que l'on souhaite maintenir le lien d'amitié avec elle. Christian Licoppe décrit cette modalité de gestion des liens téléphoniques...

... composée d'appels, courts, fréquents, où le contenu peut jouer un rôle secondaire par rapport au simple fait d'appeler. Le caractère continu de ce flux d'échanges ponctuels permet d'entretenir le sentiment d'une connexion permanente, l'impression que le lien peut être activé à tout moment, que l'on peut ainsi éprouver à chaque instant l'engagement de l'autre dans la relation. (Licoppe, 2002)

De manière générale, quand il s'agit de personnes proches, on leur montre que l'on pense à elles dans des moments particuliers, en souhaitant bonne chance pour un contrôle, pour le permis de conduire, pour un match ou un rendez-vous amoureux, sans oublier évidemment les anniversaires, et autres célébrations. Une partie de ces messages sont laissés sur les pages personnelles des sites de réseautage, où en plus de montrer à l'interlocuteur que l'on tient à son amitié, la relation est mise en scène, et l'engagement amical prend d'autant plus de valeur qu'il s'exprime en public (Delaunay-Téterel, 2010). Alors que les jeunes Français pratiquent ces messages

sans leur donner de nom générique, les jeunes Brésiliens les désignent comme des « *recados de carinho* » (messages affectueux). Il s'agit souvent de laisser un « *saudades* » (tu me manques/je pense à toi) sur la page Orkut d'un ami ou parent que l'on n'a pas vu depuis quelque temps. Plus prosaïquement, de nombreux élèves français s'envoient des sms pour se souhaiter « bonne journée », « bon cours », et surtout « bonne nuit », ce dernier type de message revêtant une importance particulière l'élevant presque au rang de rituel quotidien :

C'est quoi tes derniers textos envoyés et reçus ?

(...) J'en ai reçu un hier à minuit, mon amie qui me disait « bonne nuit fais de beaux rêves je t'aime très fort » (...) C'est une amie du lycée. (...) Je lui ai répondu « bonne nuit à toi aussi fais de beaux rêves, bisou » (...)

Tu lui dis bonne nuit tous les soirs ?

En fait normalement tous les soirs je reçois au moins un sms pour dire bonne nuit (...) c'est toujours bien de recevoir des messages (...). Je peux l'envoyer à n'importe qui, des fois ça m'arrive d'envoyer à tous mes contacts ! (rires) [Aminata, 16 ans, Paris Nord]

Quand certains se montrent peu enclins à l'envoi spontané de messages phatiques, ils sont souvent rappelés à ce devoir par leurs amis. Ainsi, ceux qui ont des cartes prépayées et qui ne répondent plus aux textos lorsque leur crédit est épuisé reçoivent aussitôt des « faut que tu recharges ! » les incitant à racheter du crédit pour rester dans l'échange. Lucas, comme d'autres, reçoit des messages ayant pour objet de lui demander d'envoyer des messages... n'importe quel message pourvu qu'il soit sympathique et entretienne le lien :

Quels sont tes trois derniers textos émis et reçus ?

Un pote du basket qui s'est blessé hier, je lui ai demandé ce qu'il avait, et le dernier je lui ai envoyé à 00h02, c'était « bonne nuit ». Et ce matin à 9h02 pour dire à quelqu'un qui m'avait demandé de lui envoyer pour dire que je m'étais réveillé, elle m'a dit « envoie-moi un message ».

C'est une copine du lycée ?

Oui. « Envoie-moi un message ».

Et les trois derniers reçus ?

Cette fille qui dit « envoie-moi un message » hier soir, parce qu'elle peut plus envoyer de textos après minuit, et lui qui dit « bonne nuit », et une pote qui m'a demandé à quelle heure je mangeais tout à l'heure. [Lucas, 15 ans, Paris Sud]

Les élèves témoignent de l'importance de ces messages qui leur font sentir que « au moins quelqu'un pense à [eux] ». Cependant, on peut observer plusieurs formes de détournement ou de résistance face à ces exigences de messages phatiques. On peut par exemple signifier à ses amis qu'on ne se soumet pas totalement à leurs demandes en intégrant un peu de provocation dans les messages réclamés de manière trop insistante, tout en rétablissant le caractère sympathique ultérieurement afin d'éviter la brouille, comme c'est arrivé à Omayya. En outre, même quand les messages ne sont pas réclamés, tous les adolescents ne sont pas également à l'aise avec les « bisous » par sms, très fréquents entre filles et assez courants entre garçons et filles, mais rares entre garçons. Ces derniers s'envoient des messages phatiques plus neutres, ou plus « virils », comme Kevin qui explique échanger constamment des sms d'insulte avec ses deux amis les plus proches.

C'est ma copine qui était là (...). En sortant je lui avais dit : « tu m'envoies un message gentil ? » vendredi après-midi. Elle a fait ok, elle m'a envoyé : « je t'aime bien » et tout ça, après elle a fait « c'est faux je t'aime pas » et ils ont fait une chaîne ils l'ont envoyée à tout le monde. Au début y'a plein de trucs gentils, après y'a tout le contraire, après y'a : « non je rigole, y'a que le début qui est vrai, et ils ont fait une chaîne (...). Au début j'ai souri¹⁷, ensuite j'étais énervée¹⁸, ensuite elle a mis « envoie ce message à tous les gens que tu aimes bien ». [Omayya, 15 ans, Paris Sud]

Tu reçois combien de sms par jour ?

C'est pas tous les jours (...) Sinon c'est des élèves de la même classe qui envoient (...) On s'insulte. C'est comme ça, on s'insulte pour rigoler, on s'envoie des sms tout le temps.

[Kevin, 16 ans, Paris Nord]

Dans le même esprit, les sites de réseautage social ont mis à disposition des utilisateurs des applications leur permettant de faire signe à leurs « amis » sans passer par le langage, mais en leur envoyant une image. L'application *Poke*, puis *Superpoke* sur Facebook permet à la base de « tapoter du doigt » un ami, un équivalent du « salut » en somme. Progressivement, différentes « actions » sont apparues dans le registre de la marque d'affection, comme envoyer un baiser,

¹⁷ C'est-à-dire envoyé un *smiley*.

¹⁸ C'est-à-dire envoyé un emoticon énervé.

sourire, serrer dans ses bras, offrir des fleurs ou des chocolats. De la même manière, l'application *Buddypoke* développée ultérieurement par Orkut permet aux utilisateurs de créer un avatar (personnage qui les représente) pour effectuer ces « actions » envers les avatars de leurs amis. Mais ces attentes de démonstration affective peuvent être pesantes et, comme il est de règle sur Internet, les applications ont vite été détournées de leur bonhommie initiale avec ironie, pour jeter des moutons ou des pieuvres sur ses amis, voire leur mettre une fessée. Jusqu'à ce qu'une campagne pacifiste au sein de Facebook obtienne la suppression de l'action « couteau », jugée trop violente pour un site de réseautage social.



Step 2: Select which action you want to do!

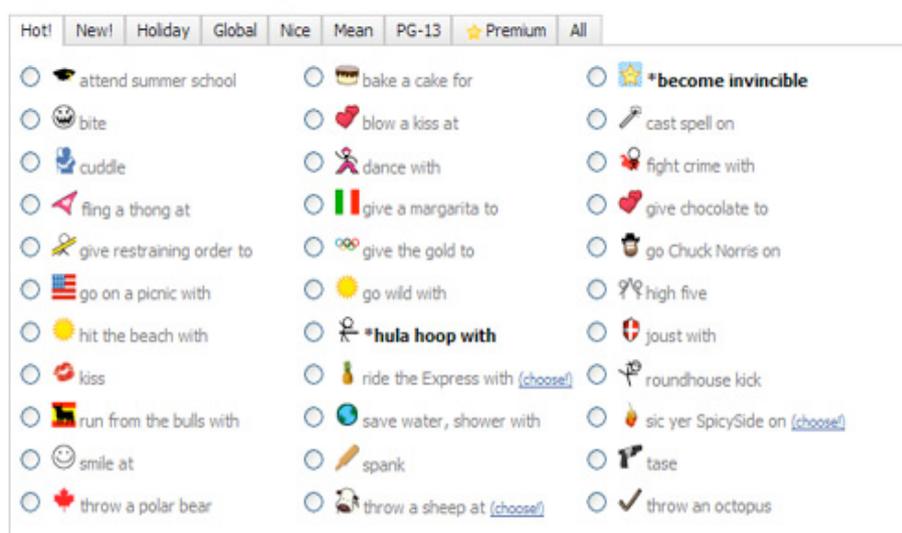


Fig. 41 (À gauche) Buddypoke, Orkut

Fig. 42 (À droite) Superpoke, Facebook

Les mini-messages sont donc utilisés pour des motifs pragmatiques de transmission d'information (organisation du temps, des déplacements) aussi bien que comme témoignages ponctuels d'affection, ou pour maintenir un lien relationnel. Ces usages sont particulièrement développés chez les adolescents français à travers l'usage du sms, comme j'ai tenté de le résumer dans la figure 44 ci-dessous. Ce tableau reconstitue une journée d'échanges de sms, à partir des trois derniers sms émis et reçus selon les 30 lycéens interviewés.

Figure 43 - Exemple d'une journée de sms d'un lycéen francilien (reconstitué)

Boîte d'envoi	Boîte de réception
8 :20 - À : Romain J'arrive	8 :20 - De : Romain T ou chui en bas
	10 :52 - De : Stef Slt ça va ?
	11 :03 - De : Mouss Tu mange a kel heure ?
11 :05 - À : Mouss 12h	11 :08 - De : Mouss Ok moi ossi a toute
12 :56 - À : Romain On est en kel sale ?	12 :57 - De : Romain 312
14 :01 - À : Flavien Y'a match ce soir ou pas ?	15 :00 - De : Abou Tu sors a kel heure ? On va tester le dernier fifa sur la PS3 de Dann
15 :06 - À : Flavien Ok	15 :05 - De : Flavien Oui a Noisy a 19h. Rdv au métro a 18h30.
15 :06 - À : Abou Peux pas g match	15 :07 - De : Abou Ok bonne chance
15 :20 - À : Romain Ptin g pa fé le devoir j'esper kel va pa m'interrogé !!!	15 :26 - De : Romain Expdr
15 :26 - À : Romain, Jo, Matt mdr	15 :26 - De : Matt Abusé ! lol
17 :04 - À : Léa Slt ça va ? ça fait lgtps...	17 :00 - De : Orange KFC arrive à Rosny-sous-bois ! Ouverture le 27 octobre. Envoyer « wrap » par sms. 1 wrap gratuit aux 100 premiers.
17 :12 - À : Abou, Dann Batards	17 :10 - De : Orange Sports : Lyon-Benfica 2-0 ; InterMilan-Tottenham 4-1 ; Barcelone-FCCopenhague 1-0. Retrouve tous les résultats de la Ligue des Champions sur www.sports.orange.fr
	17 :22 - De : Marine « l'amitié est comme un feu, il faut l'entretenir si non elle s'éteint » envoie cette chaine à tous les amis qui comptent vraiment pr toi.

17 :33 - À : Romain
Mec je vé pa pv fr les exo d'anglais g
match ce soir... on se retrouve 10mn avt
dem1 pr ke je copie vite fé ?

18 :30 - À : Flavien
Chuis au métro T ou ?

23 :14 - À : Marine
Ouais dsl gt sous la douche. Ben on a
gagné biensur ! chuis mort, vé me
coucher. Bonne nuit.

23 :14 - À : Théo
Bonne nuit mec, soigne ton entorse !

23 :14 - À : Maud
Bonne nuit la miss

23 :14 - À : Marine
Ok

23 :15 - À : Léa
Bonne nuit la belle, je t'appelle
bientôt

17 :25 - De : Caro
« l'amitié est comme un feu, il faut
l'entretenir si non elle s'éteint » envoie
cette chaine à tous les amis qui comptent
vraiment pr toi.

17 :34 - De : Romain
Ok fo ke je les fasse alors ! mdr

17 :55 - De : Mamie
Bonsoir mon pe

18 :00 - De : Mamie
Bonsoir mon petit, je t'embrasse fort, ta
mamie

18 :02 - De : Marine
Bonne chance pr ton match. Vs allé gagner
j'en suis sure !

19 :30 - De : Léa
Ben oui ça fait longtemps, c toi ki donne
pas de nouvelles ☹

22 :12 - De : Marine
Alors ?

22 :30 - De : Marine
[message vide]

23 :15 - De : Marine
Ouais vs avez assuré ! Bonne nuit repose-
toi bien. Tu m'envoies un msg dem1 qd tu te
veille ?

23 :55 - De : Caro
Bonne nuit champion !

23 :57 - De : Nora
Bonne nuit cousin

00 : 12 - De : Matt
Tu dors ?

La différence fondamentale qui apparaît entre les deux registres de communication dépeints jusqu'ici – les messages pragmatiques et les messages phatiques – réside dans la nécessité de réciprocité. Si les messages visant à organiser les déplacements ou à obtenir des renseignements pratiques comme un horaire de cours ou le numéro d'une salle appellent une réponse immédiate, ils ne font pas basculer la relation avec l'interlocuteur dans une dimension numérique, puisque ce dernier peut la plupart du temps choisir d'avoir recours ou pas à cette communication pour les mêmes fins. En ce sens, les usages pragmatiques des mini-messages peuvent être unilatéraux. En revanche, les pratiques numériques relationnelles deviennent une part importante de la relation affective, à tel point que la non-réciprocité met en péril la relation. Comme pour les messages phatiques, la coprésence virtuelle remplit un rôle important dans ces relations.

c) La coprésence virtuelle

En raison des différents avantages soulignés précédemment, la communication en ligne crée des interactions parfois tellement fréquentes, suivies, intenses et longues, qu'il semble plus pertinent de parler avec John Urry de « coprésence virtuelle » ou avec Dana Diminescu de « double présence », que de simples télécommunications (Diminescu, 2005; Urry, 2002). Les lycéens franciliens « traînent » toujours un peu devant le lycée après les cours, mais nombre d'entre eux affirme que « traîner », c'est mieux sur MSN ou Facebook. Ainsi, Wendy, comme tous ceux qui ne peuvent pas se réunir chez un ami du quartier sans les parents, préfère bavarder avec ses amis sur MSN en regardant la télé, chez elle, « au chaud ». Mohamed raconte qu'au collège, il restait souvent une heure devant l'établissement avec ses amis après les cours, mais qu'étant très pris par ses entraînements de football cette année, il préfère les retrouver sur MSN. Aminata, comme d'autres, explique qu'il y a « trop de monde » sur MSN, et qu'elle se connecte donc en masqué¹⁹ pour éviter les interlocuteurs indésirables, car elle cherche avant tout à continuer les conversations commencées en coprésence avec ses amies les plus proches :

¹⁹ Le mode « masqué » permet à l'utilisateur de se connecter pour voir qui est en ligne sans que les autres utilisateurs puissent voir qu'il est connecté. Évidemment, il ne voit pas les utilisateurs qui sont en mode masqué comme lui, mais peut tenter d'entrer en contact quand même.

La plupart du temps je me connecte en masqué.

Et dans ce cas-là tu vas entrer en contact que...

Que si quelqu'un m'intéresse.

Et c'est quoi ? Des gens que tu n'as pas vus depuis longtemps ?

Non c'est les gens avec qui je suis proche et je parle tout le temps.

Des copines du lycée ?

Oui.

Et vous communiquez plus par textos ou MSN ?

Texto. Ça dépend si on a du crédit ou pas, mais si j'ai du crédit je préfère envoyer des textos qu'aller parler sur MSN (...) comme ça je m'enlève un peu de l'ordinateur, parce que je suis trop souvent sur l'ordinateur. [Aminata, 16 ans, Paris Nord]

MSN pour les conversations de groupe, et les textos illimités pour les conversations à deux procurent à la fois le confort de la maison et l'entre soi à l'écart des parents. Pour cette raison, la coprésence virtuelle s'avère fondamentale dans les conversations personnelles des adolescents sur leurs amours ou problèmes familiaux, dans lesquelles ils recherchent le soutien émotionnel et les conseils de leurs amis. En effet, la forte connectivité des adolescents leur permet de développer ce que Dana Diminescu a appelé la « double présence » au sujet des « migrants connectés » (Diminescu, 2005). À la fois présents physiquement dans un certain espace et numériquement dans un autre, ils peuvent agir et interagir parallèlement dans les deux, l'espace physique n'étant pas sur le plan relationnel plus réel que l'espace numérique. Il est d'ailleurs important de comprendre que ce n'est pas le caractère physique ou numérique qui définit l'espace relationnel, mais le groupe avec lequel on interagit, et avec lequel le passage d'une communication en coprésence à une télécommunication ne constitue pas de rupture, mais une continuité. Céline Metton l'a souligné au sujet des adolescents français :

Grâce à la démultiplication des supports de communication dont ils disposent, les adolescents maintiennent des liens extrêmement fréquents, ponctuels au sein du foyer, tout en répondant aux injonctions parentales de présence à domicile. En ce sens, ces outils participent à l'évolution des sociabilités adolescentes vers l'entretien de liens continus. (Metton, 2010)

Paradoxalement, en satisfaisant l'exigence de présence à domicile des parents, tout en étant en coprésence virtuelle avec leurs amis, plutôt qu'en sortant en groupe après les cours, les adolescents renforcent leurs liens amicaux. En effet, en retrouvant des amis une heure ou deux après les cours, deux facteurs limitent la discussion intime par rapport à la coprésence virtuelle. D'une part, les adolescents se retrouvent souvent en groupe, alors que la confiance se fait plus facilement avec une seule personne, et, d'autre part, la conversation doit être interrompue au moment de rentrer chez soi, or il faut parfois un certain temps pour trouver le courage de confier quelque chose d'intime. À l'inverse, la télécommunication permet plus facilement de choisir un seul interlocuteur, et affranchit bien souvent de la contrainte de temps, à part au moment du dîner familial. Une conversation par textos entre deux adolescents peut s'étaler sur plusieurs heures et durer jusqu'à minuit, ce qui est particulièrement propice aux confidences. Ainsi, en leur faisant confiance et en partageant une émotion profonde avec leurs amis, les adolescents construisent des liens forts²⁰.

Y'a des périodes où j'envoie vraiment beaucoup de textos, si j'ai vraiment des choses à dire, je sais pas, des trucs qui se passent, des trucs comme ça (...). Des fois y'a des gens qui ont des problèmes familiaux, ou il leur est arrivé quelque chose dehors... ils viennent m'en parler, moi j'écoute²¹ (...). Ils ont confiance en moi ils savent que si je peux aider je les aide, s'ils ont besoin de réconfort je suis là. [Ombeline, 16 ans, Paris Nord]

Si la confiance en général et en coprésence virtuelle est plus fréquente chez les filles, c'est également une pratique déclarée par les garçons, qui préfèrent cependant choisir des confidents hors de leurs fréquentations quotidiennes, comme des cousins ou des amis d'école primaire ou de colonie, comme l'expliquent Aurélien et Malek :

Et la plupart [de tes contacts sur facebook] tu les as connus comment ?

Souvent à l'école ou en colonie, mais pas dans la rue comme ça. Et une

²⁰ Les psychologues ont montré que la confiance chargée d'émotion établit chez le locuteur un lien fort avec son confident. Dans la majorité des cas, le locuteur choisit un confident avec qui il a déjà un lien fort, mais ce phénomène est également utilisé par les sectes, qui encouragent les nouveaux venus à raconter un événement traumatique sous prétexte de les en soulager, mais créent en réalité chez eux une dépendance envers leur confident (UNADFI, 2008).

²¹ Malgré le vocabulaire évoquant l'oral, il s'agit de conversations par textos ou MSN.

personne sur Internet, parce qu'on s'est très bien entendu quand je jouais beaucoup, et même après quand on a arrêté de jouer tous les deux on a continué à parler beaucoup. C'est pratique d'avoir quelqu'un qu'on voit pas pour lui dire des choses... qu'on a pas forcément envie de dire aux autres. [Aurélien, 15 ans, Paris Sud]

Ceux que tu connais [sur Facebook] c'est des gens du lycée ?

Y'en a plusieurs de là où j'habitais avant, et sinon c'est des gens d'ici.

Et t'as développé de bonnes amitiés avec des gens d'ici ou ils sont pas très proches ?

Pas très proches, ça c'est vrai, parce que c'est assez compliqué, parce que on peut parler à personne, on peut rien leur raconter. Quand on veut raconter un truc personnel à quelqu'un, le jour d'après y'a quelqu'un qui vient te demander ouais c'est vrai que nanana... ?

Ça t'est déjà arrivé ?

Oui. [Malek, 17 ans, Paris Nord]

Chez les garçons comme chez les filles, les sujets des confidences concernent le plus souvent des situations de désarroi dans le contexte scolaire, familial ou amoureux, les filles étant plus prolixes que les garçons sur ce dernier sujet. La confidence vise alors à se soulager d'un poids en le partageant, mais aussi à chercher des repères auprès des amis dans des situations dont on ne sait si elles sont « normales »²². Cependant les confidences se font rarement entre garçons et filles : à titre d'exemple, à la question « qui sont les trois personnes à qui tu parlerais en premier si tu tombais enceinte » seules 7 filles sur les 30 que nous avons rencontrées ont mentionné le garçon concerné, citant avant lui leur mère et parfois père, leur tante, leurs meilleures amies, ou encore la mère et le père de leur petit copain.

Une exception notable réside dans les échanges de messages instantanés dans un contexte de flirt, où la confidence vient donner un climat d'intimité à la conversation et rapprocher les interlocuteurs. L'extrait de conversation MSN suivant entre deux adolescents (une fille, en rose, et un garçon, en noir), qu'un technicien informatique dit avoir copiée d'un ordinateur dont il faisait la maintenance et qu'il a

²² Pour une étude des pratiques exploratoires en ligne des adolescents visant à acquérir des normes sociales ou comprendre certains groupes (les adultes, le sexe opposé), voir l'article de Céline Metton cité précédemment (Metton, 2004).

postée sur son blog offre une illustration de ce type de conversation, dans son sujet, son ton et sa forme mimant l'expression orale par la phonétique²³.

Figure 44 - Conversation MSN entre deux adolescents brésiliens



Traduction :

Papa et maman se sont disputés
Et il est parti en disant kil allait dragueeer
Moi g dit à mon père d'aller se faire voir et de larguer ma mère
Ms je te conseille pas de faire ça
HAHAHAHAHAHAHAHAHA
Ouuu j'aimerais bien kils se séparent pq ils st tro relou
Mon père est plus
avec ma mère
un jour il l'a tapée
si j'avais été plus grand je l'auré défoncé à la mike tyson
AAA, si mon père lève la main sur ma mère je le tue

²³ Blogueur de l'État de Minas Gerais. <http://adaobraga.wordpress.com/2010/07/24/o-que-acontece-de-fato-nos-lares/>

encore heureux kil me donne du fric
pr ça il est bon
HAHAHAHAHAHAHAHAHAHA
moi il m'en donne meme pas
encore heureux ke je suis pas un coureur comme mon père
AAA, mééé ça m'énerve ça
celle ki souffre c ma ptite maman
mon ange je dois partir
maman m'appelle

Cependant, au-delà des bénéfices du soutien émotionnel, le contact continu du groupe de pairs en France invite à se poser des questions sur le rôle de l'absence, de la déconnexion, de la distance. L'adolescence étant le moment où l'on quitte l'enfance pour se préparer à l'âge adulte, les sociologues de l'adolescence ont souvent souligné l'importance de la prise de distance par rapport aux parents pour affirmer son individualité. La connexion permanente aux parents peut donc apparaître comme une entrave à cette nécessité de distance pour la construction de l'individu. Qu'en est-il de la connexion permanente avec le groupe de pairs ? Les moments d'isolement par rapport à ce groupe peuvent également remplir un rôle de distancement critique pour la construction de sa propre personnalité. Dominique Pasquier l'a bien montré dans *Cultures lycéennes. La Tyrannie de la majorité*, la famille peut aussi servir de protection, de prétexte pour échapper au groupe (Pasquier, 2005).

Alors que les télécommunications permettent de soustraire une conversation privée ou un flirt au regard du groupe, elles ne permettent pas ou peu aux enquêtés de se soustraire aux sollicitations du groupe. Ainsi, Nadège raconte qu'elle ne parvient pas à se concentrer chez elle le soir pour faire ses devoirs, car même si elle ne se connecte pas sur MSN, elle reçoit des textos en permanence. Quand je lui demande pourquoi elle n'éteint pas son portable, elle m'explique qu'elle préfère bavarder avec ses copines à faire ses devoirs, mais elle me dit aussi : « Je vais pas éteindre, ça se fait pas ! ». Le parallèle avec le devoir de disponibilité dans la famille brésilienne aide à penser comment cette « joignabilité » s'instaure en règle sociale au sein de groupes de proches : si ma famille peut avoir besoin d'un coup de main, si mes amis peuvent avoir besoin de soutien émotionnel, être injoignable « ça ne se fait pas ».

La lecture en termes d'hétéro-détermination proposée par Riesman est particulièrement intéressante dans le domaine des émotions, puisque le soutien émotionnel est une des fonctions principales des communications numériques. Face à un événement bouleversant négatif comme une dispute, une agression, ou une déception et, plus rarement, dans le cas d'événements heureux, l'individu ne fait pas face à ses émotions seul et de manière introvertie, au lieu de cela, il peut aussitôt choisir dans le répertoire de son téléphone portable la personne avec qui il souhaite partager son émotion ou, comme une bouteille à la mer, lancer un message sur sa page de site de réseautage dans l'espoir de recevoir un plus grand nombre de témoignages de compassion. Les réactions du réseau social sont autant d'orientations sur le sens à attribuer à l'événement en question. L'espace numérique de sociabilité est de ce fait un espace d'où l'absence n'existe (presque) pas, un espace que constitue un réseau social dont les membres sont présents soit effectivement soit potentiellement, c'est-à-dire joignables.

Conclusion

Comme l'ont montré des études antérieures sur les télécommunications, les NTIC sont utilisées en priorité pour communiquer avec les personnes les plus proches en termes de lien affectif et/ou de fréquence des contacts en coprésence. Les résultats permettent toutefois d'observer que le choix de ces interlocuteurs privilégiés dépend des normes sociales d'un contexte donné, puisque les jeunes Franciliens se tournent en priorité vers leurs amis du même âge, et les jeunes Cariocas vers leur famille. Ainsi, on constate qu'il existe à la fois une logique de multiplication des liens du réseau propre aux communications numériques, qui facilitent la prise de contact et le maintien de nombreux liens faibles, mais les NTIC favorisent également la consolidation de liens forts en créant des opportunités de socialisation et des espaces d'intimité pour des relations affectives privilégiées. En d'autres termes, de même que le chapitre précédent a montré qu'au niveau spatial les sociabilités numériques servent à la fois la sociabilité communautaire locale et l'ouverture du réseau à d'autres contextes géographiques, ce chapitre a montré qu'au niveau affectif les NTIC favorisent aussi bien la multiplication des liens faibles que la consolidation des liens forts.

9 - Les ressources du réseau

Ce chapitre s'intéresse au type de ressources disponibles dans les réseaux sociaux décrits dans les chapitres précédents. Il montre qu'à capital social comparable, les dispositions des adolescents à solliciter des personnes ressources varient considérablement, allant de l'inhibition complète à la stratégie élaborée, dans laquelle l'usage du réseau numérique joue un rôle important.

Les chapitres précédents ont montré que les réseaux sociaux sont influencés à la fois par le contexte spatial et par les pratiques numériques, et que les liens qui les constituent représentent une ressource affective. Mais les études des réseaux sociaux mettent davantage en avant les ressources du capital social qui permettent à des individus de réaliser les actions déterminantes pour leur position sociale comme dans le domaine professionnel, matrimonial ou du logement. Ces préoccupations ne sont pas encore celles des adolescents interrogés, mais elles le deviendront dans les années qui viennent, et les réseaux sociaux établis durant les années lycée joueront alors un rôle important. Afin de mettre en lumière la nature des ressources disponibles dans les réseaux sociaux, ce chapitre fait le point sur le recours au capital social dans les milieux populaires, à la fois dans la littérature sur la question, qui s'intéresse généralement aux adultes, et dans les réseaux d'entraide des groupes enquêtés. Les résultats montrent qu'à capital social comparable, les dispositions des adolescents à solliciter des personnes ressources varient considérablement, comme le montre l'étude de cas d'un usage stratégique de Facebook dans un projet de mobilité géographique et sociale. Dans un deuxième temps, les limites de la capitalisation sociale sont prises en compte, pour montrer d'une part qu'un réseau trop étendu peut perdre sa valeur en termes de ressources, et d'autre part que les réseaux exercent également un certain nombre de contraintes sur les individus.

9.1. Le recours au capital social dans les milieux populaires

Pour Coleman, le capital social est constitué d'un ensemble de ressources pour l'action qui prennent trois formes principales : les obligations et les attentes, la circulation d'informations, et l'établissement de normes sociales (Coleman, 1988). Ces trois formes de capital social sont reprises ici pour structurer la présentation des réseaux sociaux des jeunes de milieux populaires. La circulation d'informations est abordée en premier dans la mesure où cette dimension du capital social s'avère déterminante pour la recherche d'emploi, un processus au sujet duquel la présente recherche apporte peu de matériau empirique, mais dont la pertinence justifie une présentation de la littérature existante. Les obligations et attentes, déjà abordées dans le chapitre précédent, sont ici approfondies à travers l'analyse des réseaux d'entraide des enquêtés recueillis selon la méthode utilisée par Fisher (Fischer, 1982). Puis, une étude de cas sur l'usage de Facebook dans une stratégie de mobilité géographique et sociale vient souligner l'importance de l'apprentissage des normes sociales des jeunes de classes moyennes supérieures dans cette entreprise.

a) La diversité du réseau et des informations qui y circulent : une ressource déterminante pour l'accès à l'emploi.

Le capital social peut être défini avec Bourdieu de manière à mettre en avant la logique de classe comme « l'ensemble des ressources, réelles ou potentielles, liées à la possession d'un réseau durable de relations sociales plus ou moins institutionnalisées – en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe – qui fournit à chacun de ses membres le soutien du capital collectif » (Bourdieu, 1986). Plus récemment, la définition proposée par Lin permet d'inclure les apports de l'analyse structurelle des réseaux sociaux en décrivant le capital social comme « la quantité et/ou la qualité des ressources auxquelles un acteur (qu'il s'agisse d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté) a accès ou recours grâce à sa position dans un réseau social » (Lin, 2000). Les travaux sur les réseaux sociaux montrent que leur richesse confère non seulement des bénéfices psychologiques en termes de bien-être (Easterlin, 2003), mais également une série de bénéfices matériels notamment en termes d'accès à l'emploi et de statut socio-économique.

Cependant, la richesse des ressources liées au capital social ne dépend pas seulement de la quantité de relations, ni du niveau de ressources des membres du

réseau, mais en grande partie de la diversité des ressources des membres du réseau. Ainsi, pour Lin (*ibid.*), les inégalités de capital social peuvent être attribuées principalement au principe d'homophilie, selon lequel les individus ont tendance à interagir et créer des liens avec des personnes qui leur ressemblent sur le plan de l'âge, du sexe, des valeurs ou du milieu social, cette dernière forme d'homophilie étant plus marquée aux extrêmes de l'échelle sociale (Bidart, 1997). Ainsi, les inégalités sociales et le principe d'homophilie...

..when operating in tandem, produce relative differential access by social groups to social capital : Members of a certain group, clustering around relatively inferior socioeconomic standings and interacting with others in the similar social groupings, would be embedded in social networks poorer in resources (...). Members of [resource-rich] networks enjoy access to information from and influence in diverse socioeconomic strata and positions. In contrast, members in resource-poor networks share a relatively restricted variety of information and influence¹. (Lin, 2000, p.787)

Parmi les travaux fondateurs qui soulignent l'importance de la diversité du réseau social, on trouve ceux désormais bien connus de Mark Granovetter sur « la force des liens faibles » (Granovetter, 1973, 1983). À partir de l'hypothèse selon laquelle les membres de notre réseau de connaissances (*acquaintances*, les « liens faibles ») ont moins de chances de se connaître entre eux que ceux de notre réseau de proches (« liens forts »), Granovetter a montré que les liens faibles sont plus importants que les liens forts lors d'une recherche d'emploi, dans la mesure où ils diversifient davantage les informations accessibles sur les postes vacants. Cependant, ses recherches ainsi que d'autres soulignent le fait que ce résultat dépend largement de la nature du poste à pourvoir et du niveau socioéconomique des demandeurs d'emploi : d'une part le réseau social est plus souvent utilisé pour l'accès aux postes les moins qualifiés à l'exception de certains milieux professionnels qualifiés, mais en

¹ ... quand elles opèrent en tandem, produisent un accès différencié des groupes sociaux au capital social : les membres d'un certain groupe, concentrés autour de positions socioéconomiques relativement inférieures et ayant des interactions avec des personnes de groupes sociaux similaires s'inscrivent dans des réseaux sociaux relativement pauvres en ressources (...). Les membres des réseaux riches en ressources bénéficient d'un accès à des informations et des influences de diverses couches et positions sociales. Par contraste les membres des réseaux pauvres en ressources partagent une variété relativement restreinte d'informations et d'influences. (Lin, 2000, p.787)

outre quand le réseau est sollicité, ce sont les liens faibles qui prévalent pour les personnes et les postes à haut niveau de qualification, et les liens forts pour les milieux et pour les postes à moindre niveau de qualification (Forsé, 2001 ; Kramarz & Skans, 2011).

Plusieurs interprétations sont possibles pour expliquer pourquoi les liens forts sont privilégiés dans les milieux populaires. On peut supposer que ces liens sont plus pertinents pour le type de postes recherchés, ou que ces milieux sont moins enclins à solliciter leurs liens faibles. On peut également faire l'hypothèse – et c'est celle qui est privilégiée par Granovetter – que les réseaux sociaux des individus de milieux populaires sont non seulement moins riches en liens faibles, mais surtout que ces liens faibles sont moins diversifiés socialement que ceux des classes moyennes et favorisées. De fait, dans un état de l'art sur le capital social et la stratification, Granjon et Lelong ont souligné que les réseaux sociaux des milieux populaires se caractérisent par une taille plus restreinte, la prédominance des liens forts et de parenté, et une forte homophilie de classe et de genre (Granjon & Lelong, 2006). C'est donc faute de liens faibles diversifiés que les membres des milieux populaires ont davantage recours à leurs liens forts dans la recherche d'un emploi.

En outre, Lin souligne que le bénéfice professionnel relatif que les membres des classes moyennes et des milieux privilégiés tirent de la diversité de leur réseau ne concerne pas uniquement l'accès à l'emploi par opposition au chômage, mais également le statut professionnel atteint au cours de la vie. En effet, ces derniers se trouvent en contact avec davantage d'informations sur les postes vacants y compris quand ils n'en cherchent pas, et sont donc plus susceptibles de quitter leur emploi pour une meilleure position, et donc de progresser plus rapidement dans l'échelle sociale (*op. cit.*). L'auteur introduit toutefois le concept de *return deficit* (inégalités de rentabilité) pour expliciter le fait qu'à réseau équivalent, certains groupes ou individus obtiennent plus ou moins de bénéfices ou que, inversement, des bénéfices comparables peuvent être tirés de réseaux plus ou moins riches. L'auteur donne l'exemple des femmes chinoises qui, malgré un réseau nettement plus restreint que celui des hommes, en tirent une rentabilité comparable du fait qu'elles entretiennent davantage de liens familiaux, ces derniers étant décisifs pour leur avancement professionnel.

Dans le domaine de la recherche d'emploi, on pourrait s'attendre à ce que les demandeurs d'emploi, généralement plus nombreux que les postes à pourvoir, aient davantage recours à leur réseau que les employeurs, qui ont souvent le choix entre de nombreux candidats. Cependant, il apparaît que les indications *via* le réseau social permettent de mettre en rapport (*match*) les postes et les candidats de manière plus satisfaisante que par les voies de candidature formelles (Kramarz & Skans, 2011), notamment en raison de l'importance pour les recruteurs de certaines compétences informelles difficiles à évaluer à partir d'un simple CV et sans connaître le candidat, comme le rappelle Coulangeon :

« Là où les effets primaires [de l'origine sociale sur les carrières scolaires et les trajectoires sociales] renvoient aux inégalités de performances selon l'origine sociale des élèves, les effets secondaires renvoient classiquement aux inégalités de rendement des diplômes en fonction de l'origine sociale. Une part de ces effets secondaires est du reste attribuée à l'importance, variable selon les situations, mais particulièrement prononcée dans les procédures de recrutement en vigueur dans bien des emplois du secteur tertiaire, de ce que Goldthorpe et d'autres auteurs désignent comme *soft skills*, ensemble de compétences informelles, sociales plus que scolaires (manière de s'exprimer, hexis corporel, habileté relationnelle, etc.), qui dépendent fortement d'apprentissages extra-scolaires, et singulièrement de la socialisation familiale. » (Coulangeon, 2011)

Les bénéfices économiques individuels et collectifs liés au capital social sont désormais bien connus, et leur influence s'est fait sentir dans certaines politiques publiques, comme dans des aménagements urbains favorisant les espaces d'interactions (Florida, 2003), ou plus spécifiquement en ce qui concerne le Brésil, dans des projets de la Banque Mondiale visant à stimuler le capital social pour lutter contre la pauvreté (Collier, 1998). Dans ce contexte, Neves et Helal ont cherché à mesurer l'impact du capital social, à niveau éducatif et origine sociale contrôlés, sur la probabilité d'avoir un emploi formel ou informel dans un échantillon représentatif de la population de l'agglomération de Belo Horizonte (Neves & Helal, 2007). Leurs résultats montrent que le capital social n'a pas d'effet significatif sur la probabilité d'occuper un emploi informel, mais augmente très nettement les chances d'occuper un emploi formel, à un niveau comparable avec la variable éducative :

No caso da segunda equação – referente à alocação no mercado de trabalho formal – os efeitos das variáveis independentes foram bem mais visíveis [do que no caso do trabalho informal]. A escolaridade passa a ter um efeito bastante forte, indicando que, em média, cada ano adicional de educação bem-sucedida eleva em 10,5% a probabilidade de uma pessoa estar formalmente ocupada em relação a estar desocupada. O sexo apresenta um efeito impressionante, indicando que os homens têm, em média, 394,8% a mais de chance de estar formalmente ocupados, em relação a desocupados, do que as mulheres. Finalmente, em relação a nossa variável teste, observa-se um efeito bastante claro, visto que, controlando-se por todas as outras variáveis, vemos que os indivíduos que participam de organizações sociais tem, em média, uma probabilidade de 58% maior de estar formalmente ocupado, em relação a estar desocupado, do que aqueles que não participam de organizações sociais². (*ibid.* p.68)

Selon les chiffres exposés ci-dessus, pour les individus ayant terminé l'enseignement secondaire et sans diplôme du supérieur, la possession d'un riche capital social mesuré par la taille du réseau et l'importance des liens faibles représenterait un avantage sur le marché de l'emploi formel supérieur à la possession d'un diplôme de premier cycle et presque équivalent à un diplôme de second cycle. Ces résultats doivent toutefois être pris avec précaution. En effet, la variable capital social de l'étude comprend la participation à des associations sportives, religieuses, humanitaires ou politiques, mais aussi professionnelles et syndicales. Ces deux dernières sont corrélées à l'activité professionnelle formelle, mais elles en sont la conséquence et non la cause. Par conséquent la relation de causalité de la variable capital social sur la probabilité d'occuper un emploi formel est sans doute surestimée, sans que l'on puisse dire ici jusqu'à quel point.

² Dans le cas de la seconde équation – qui concerne l'occupation d'un emploi formel – les effets des variables indépendantes sont bien plus visibles [qu'en ce qui concerne le travail informel]. La scolarité atteint un effet assez fort, montrant que chaque année d'études supplémentaire augmente de 10,5% en moyenne la probabilité d'occuper un emploi formel par rapport à celle d'être sans emploi. Le sexe présente un effet impressionnant, les hommes ayant en moyenne 394,8% plus de chance d'occuper un emploi formel que les femmes. Finalement, en ce qui concerne notre variable teste, on observe un effet assez clair, puisqu'en contrôlant toutes les autres variables, on voit que les individus qui participent à des associations ont en moyenne une probabilité 58% supérieure d'occuper un emploi formel au lieu d'être sans emploi que ceux qui ne participent à aucune association. (*ibid.* p.68)

Helal et Neves concluent que les projets de la Banque Mondiale visant à stimuler le capital social dans les favelas afin de lutter contre la pauvreté ne sont pas adéquats pour ces populations, qui sont davantage concernées par le marché de l'emploi informel. Ainsi, on pourrait imaginer que ce raisonnement s'applique également aux jeunes Brésiliens du groupe étudié. Pourtant, ils seront probablement plus nombreux à occuper un emploi formel, pour deux principales raisons. La première est que le secteur formel brésilien ne cesse de croître depuis le début des années 2000 : selon l'IBGE, alors que seulement 45% des emplois étaient formels en 2003, ils le sont à 61% en 2010. La deuxième raison est que ces jeunes gens font partie de la minorité des 44% d'une classe d'âge qui a accès à l'enseignement secondaire à l'échelle de l'État de Rio de Janeiro (MEC, 2009), et qu'une des principales motivations des jeunes Cariocas de milieux populaires pour poursuivre une scolarité secondaire est précisément de ne pas occuper un emploi informel comme leurs parents (Petry, 2006). Par conséquent, pour eux comme pour les jeunes Français, le capital social jouera un rôle important dans les années à venir.

b) Les réseaux d'entraide des enquêtés : l'importance des dispositions individuelles à solliciter les personnes ressources

Comme le souligne Coleman (*op. cit.*) l'appartenance à un réseau social s'accompagne d'une série d'obligations et d'attentes entre les membres, que l'on peut observer notamment dans les dynamiques d'entraide. Les conditions de réalisation de cette recherche ne permettaient pas de suivre le lourd protocole d'enquête de l'analyse structurale des réseaux sociaux. En revanche, les entretiens ont permis de poser quelques questions inspirées de l'étude des réseaux d'entraide selon la méthodologie de Fisher (Fisher, 1982). Ces questions étaient : 1) Qui sont les deux ou trois personnes que tu appellerais pour t'occuper de toi si tu avais un accident ; 2) Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu parlerais en premier si tu/ta copine tombais/enceinte ? 3) Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu demanderais de l'aide pour effectuer une démarche administrative en lien avec ta scolarité ; 4) Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais emprunter 500 €/R\$ pour quelque chose d'important ?

La première question, sur les personnes appelées en cas d'accident, informe sur l'existence de liens forts susceptibles de fournir une aide de l'ordre de la solidarité

primaire, et la quasi-totalité des enquêtés citent leurs parents, ce qui n'est guère surprenant étant donné qu'ils sont pour la plupart mineurs et vivent encore au domicile parental. La deuxième question, sur les personnes à qui se confier en cas de grossesse, informe sur les liens forts avec lesquels existe une relation d'intimité, et les résultats, présentés dans le chapitre précédent sur les relations affectives, varient entre la mère et les meilleurs amis. La troisième question, sur les personnes auxquelles l'élève ferait appel pour effectuer une démarche administrative en lien avec la scolarité³, présente l'intérêt de pouvoir faire apparaître des liens aussi bien forts que faibles, où les personnes ressources sont définies avant tout par leur capacité d'information sur un sujet qui nécessite un certain niveau éducatif et une certaine familiarité avec les procédures formelles. Enfin, la dernière question, sur les personnes à qui l'élève pourrait emprunter de l'argent en cas de nécessité⁴ est, comme la première, de l'ordre de la solidarité primaire, et appelle donc le plus souvent les parents comme réponse. Cependant, elle présente le double intérêt d'apporter un complément d'information sur la situation économique du foyer quand les élèves répondent « personne », et d'informer sur l'existence de liens avec des individus de milieu social plus aisé que celui du foyer lorsque les élèves citent des personnes autres que leurs parents. En outre, ces deux dernières questions informent sur des liens avec des personnes d'une génération plus âgée, qui sont les liens privilégiés lors de la recherche du premier emploi (Kramarz & Skans, 2011), tandis que les pairs ne s'avèrent devenir des personnes ressources que lorsqu'ils sont eux-mêmes insérés sur le marché du travail. Ce sont donc les résultats de ces deux questions qui sont présentés ici.

Il apparaît tout d'abord que sur les 30 jeunes interviewés dans chaque métropole, 15 Franciliens et 10 Cariocas citent simplement leurs deux parents comme personnes ressources en cas de besoin d'argent et/ou d'aide pour une démarche en lien avec les études. Cela peut indiquer deux cas de figure : soit le fait que les parents

³ Dans un but de pertinence par rapport au contexte de vie des enquêtés, les exemples donnés étaient différents dans les deux métropoles. À Rio de Janeiro les exemples cités concernaient l'inscription à l'ENEM (examen national d'études secondaires) ou à un concours de la fonction publique, et en région parisienne où les enquêtés estimaient souvent pouvoir remplir n'importe quel formulaire tous seuls, la question était élargie aux personnes à qui ils pourraient demander conseil sur leur formation (orientation professionnalisante ou études post-secondaires).

⁴ Comme par exemple une urgence médicale dont près de 500 R\$/€ ne seraient pas pris en charge par la sécurité sociale.

ont eux-mêmes les ressources économiques et culturelles adéquates, soit le fait que les parents n'ont pas les ressources nécessaires, mais que les interviewés ne voient pas d'autre personne plus pertinente qu'ils pourraient solliciter dans ces situations. Dans ce dernier cas, c'est le réseau d'entraide des parents qui déterminera les ressources disponibles, comme pour Malek :

Ma mère en ce qui concerne ça [que faire après le lycée] elle m'a dit elle avait un certain contact, un ami de boulot, elle va essayer de le retrouver, elle m'a dit elle va voir, pour que je fasse un stage, c'est pas encore sûr. [Malek, 17 ans, Paris Nord]

On observe ensuite que les élèves ayant vécu dans plusieurs endroits différents ont un réseau social plus riche que ceux qui n'ont vécu qu'à un seul endroit, comme cela sera développé plus bas. Mais le résultat le plus frappant concerne la grande différence de disposition à identifier et solliciter des personnes ressources selon les interviewés, un résultat qui va dans le sens du concept de *return deficit* développé par Lin. Ainsi, alors que la question posée concerne les « deux ou trois personnes » à qui l'élève pourrait demander de l'aide, un bon nombre d'entre eux ne parvient pas à citer plus d'une personne, voire aucune, malgré les relances :

*Quem são as duas ou três pessoas com quem você poderia pedir R\$500
emprestados para uma coisa importante ?*

Não tem ninguém, se minha mãe tivesse eu pediria a ela⁵. [Renata, 15 ans, Rio Sud]

[Même question]

Difícilmente... Meus pais as vezes dão um jeito... Se a gente não conseguir hoje, a gente vai arrumar um jeito de conseguir... É assim que consigo... Não tenho ninguém.

Tentaria só pai e mãe, se não desse você não tentaria outra pessoa ?

Não tem outra pessoa⁶. [Leandro, 18 ans, Rio Ouest]

⁵ *Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais emprunter R\$500 pour quelque chose d'important ?*

J'ai personne. Si ma mère les avait c'est à elle que je demanderais. [Renata, 15 ans, Rio Sud]

⁶ *[Même question]*

C'est difficile... Des fois mes parents se débrouillent... Si on n'y arrive pas aujourd'hui on se débrouillera pour y arriver... C'est comme ça que j'y arrive... J'ai personne.

[Même question]

Para o meu avô.

Tem outra pessoa ?

Não.⁷ [Natalia, 17 ans, Rio Ouest]

Quem são as duas ou três pessoas a quem você poderia pedir ajuda para preencher um documento complicado ?

O meu marido mesmo. Ele entende mais coisa dessas coisas. Só ele mesmo⁸.

[Evelin, 18 ans, Rio Ouest]

[Même question]

Minha mãe. Só ela mesmo⁹. [Patricia, 15 ans, Rio Ouest]

[Même question]

Minha prima, que ela já passou por isso tudo. Só¹⁰. [Natalia, 17 ans, Rio Ouest]

Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais emprunter 500€ pour une urgence ?

Je sais pas. Moi je me suis dit que j'emprunterais pas d'argent dans ma vie.

[Omayya, 15 ans, Paris Sud]

[Même question]

Je sais pas du tout parce que emprunter j'aime pas faire. Ma sœur, personne d'autre. [Malik, 16 ans, Paris Nord]

Donc tu essaierais ton père et ta mère, et si ça marchait pas tu n'essaierais personne d'autre ?

J'ai personne d'autre. [Leandro, 18 ans, Rio Ouest]

⁷ *[Même question]*

À mon grand-père.

Y'a personne d'autre ?

Non. [Natalia, 17 ans, Rio Ouest]

⁸ *Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais demander de l'aide pour remplir un formulaire compliqué ?*

Mon mari. Il comprend mieux ces choses-là. Seulement lui. [Evelin, 18 ans, Rio Ouest]

⁹ *[Même question]*

Ma mère. Seulement elle. [Patricia, 15 ans, Rio Ouest]

¹⁰ *[Même question]*

Ma cousine, elle est déjà passée par tout ça. C'est tout. [Natalia, 17 ans, Rio Ouest]

À l'inverse, plusieurs élèves dont les proches n'ont pas les ressources nécessaires pensent à d'autres contacts pertinents parmi leurs connaissances, principalement les professeurs en ce qui concerne les ressources culturelles. Certains envisagent de demander autour d'eux qui pourrait savoir ce qu'ils ont besoin de savoir, ce qui témoigne d'une disposition à solliciter les amis d'amis qui diffère nettement des témoignages cités précédemment :

Quem são as duas ou três pessoas a quem você poderia pedir ajuda para preencher um documento complicado ?

Eu acho meu pai muito inteligente, apesar dele não ter estudado muito. E talvez procurasse um amigo que soubesse sobre isso, ou também me informaria alguma pessoa, “você sabe quem eu posso procurar pra poder preencher isso aqui ? Que eu não sei e meu pai também não sabe”.¹¹. [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

[Même question]

Pediria a alguém que soubesse. Eu tenho facilidade de comunicação, não tenho vergonha. Se tiver uma pessoa que eu veja que saiba, que entenda, eu procuraria me informar. (...) Mas eu até tenho amigos que participaram dessa última prova, poderia até procurar eles¹². [Thiago, 17 ans, Rio Ouest]

[Même question]

Amigos que já passaram por essa experiência e que sabem.

Tem uma ideia já ? Você pensa qual amigo ?

Penso sim, é sempre bom ter.

São amigos da escola ?

Não, são amigos de outros lugares, igreja, ou amigos que fazem já faculdade.

Sempre assim¹³. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

¹¹ *Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais demander de l'aide pour remplir un formulaire compliqué ?*

Je pense que mon père est très intelligent même s'il n'a pas fait beaucoup d'études. Et puis je chercherais un ami qui saurait ça, ou alors je demanderais à quelqu'un « tu sais pas qui pourrait m'aider à remplir ça ? Parce que je ne sais pas comment faire et mon père non plus ». [Daniela, 18 ans, Rio Sud]

¹² *[Même question]*

Je demanderais à quelqu'un qui sait. J'ai des facilités de communication, je ne suis pas timide. Si je voyais quelqu'un qui sait, qui comprend ces choses-là, je lui demanderais. (...) D'ailleurs j'ai des amis qui l'ont déjà passé [l'ENEM], je pourrais leur demander. [Thiago, 17 ans, Rio Ouest]

¹³ *[Même question]*

[Même question]

Minha mãe ela não estudou, então não tem como eu... Então pediria a uma pessoa mais experiente, tipo um vizinho que eu tenho amizade, e um amigo [mais velho, que já terminou o ensino médio].

Você conheceu ele como ?

Onde eu morava (...) Ela estudava onde eu estudava. Ela é mais experiente.

E as pessoas com quem você poderia pedir um dinheiro emprestado para alguma coisa importante ?

Acho que pediria a minha mãe. Como ela trabalha, eu ia pedir para ela pedir ao patrão dela, ver se ele dava. E outra pessoa, o vizinho.

O mesmo vizinho ?

Non, outro, que tenha mais condições¹⁴. [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

Même dans le cas délicat où il s'agit d'emprunter une somme d'argent conséquente, certains enquêtés ont en tête des personnes qu'ils estiment avoir à la fois les moyens et la disposition pour les aider financièrement. On constate ainsi que pour Samantha, citée ci-dessus, comme pour Luís, ci-dessous, la fréquentation d'une église dans le contexte brésilien constitue une ressource sociale importante, comme cela a été mis en avant dans la littérature sur le capital social (Neves & Helal, 2007) :

Quem são as duas ou três pessoas com quem você poderia pedir R\$500 emprestados para uma coisa importante ?

Eu acho que ficaria meio tímido de pedir o dinheiro pra pessoa. Mas acho que tentaria pedir sim, se tivesse necessitado, com uma moça que eu conheço.

À des amis qui sont déjà passés par là et qui connaissent.

Tu as quelqu'un en tête ? Tu penses à qui pourrait t'aider ?

Oui j'y pense, c'est toujours bon d'avoir quelqu'un.

C'est des amis de l'école ?

Non, des amis d'autres lieux, de l'église, ou des amis qui sont déjà à la fac. C'est toujours comme ça. [Samanta, 16 ans, Rio Sud]

¹⁴ *[Même question]*

Ma mère n'a pas fait d'études, alors je peux pas... Donc je demanderais à une personne qui a plus d'expérience, genre un voisin avec qui je m'entends bien, et à un ami [plus vieux que moi, qui a déjà fini le lycée].

Tu l'as connu comment ?

Là où j'habitais avant (...). Il allait dans le même collège. Il a plus d'expérience.

Et les gens à qui tu pourrais emprunter de l'argent pour quelque chose d'important ?

Je pense que je demanderais à ma mère. Comme elle travaille, elle pourrait demander à son patron, voir s'il lui donnerait. Et puis une autre personne, mon voisin.

Le même voisin ?

Non, un autre, qui a plus les moyens. [Anilton, 16 ans, Rio Sud]

Você conhece da onde ?

Eu conheço que eu fiz um curso de... era um curso de oração, começaram a fazer outras coisas, ju-jitsu, coral. Ela faz o curso de oração.

Curso de oração é o que ?

Faz uma roda, todo mundo sentado, nós rezamos. (...) Eu conheci ela assim, todo mundo se conhecendo, aí fomos juntos. Ela me ofereceu ajuda há pouco tempo.

« Se você quiser que eu te bote num colégio, esse que tem aqui em cima, é particular, eu coloco você lá ». Eu acho que ela seria a pessoa que pediria ajuda.

(...) Tem outra pessoa ?

Só ela mesmo. Tem outra pessoa, a Maria Luisa. Uma senhora muito bacana [que me chamou para um curso de desenho no fundamental]¹⁵. [Luís, 17 ans, Rio Sud]

Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais emprunter 500€ pour une urgence ?

Ma mère, mon frère, et une amie à moi. C'était une amie à mon pote, après moi j'ai pris son numéro, et on a commencé à parler, et on continue à se parler.

Ce pote il est d'ici ?

Oui. Elle, elle est plus de Paris. [Slimane, 18 ans, Paris Nord]

Il est intéressant de noter en outre que dans le cas des conseils pour choisir une formation, seuls deux garçons du groupe francilien citent Internet comme source d'informations. Dans la majorité des cas, les élèves disent qu'ils ne feraient de recherche en ligne que de manière complémentaire et secondaire par rapport aux

¹⁵ *Qui sont les deux ou trois personnes à qui tu pourrais emprunter R\$500 pour quelque chose d'important ?*

Je pense que je serais un peu gêné de demander de l'argent à quelqu'un. Mais je pense que j'essaierais quand même de demander, si j'en avais besoin, à une femme que je connais.

Tu la connais d'où ?

Je la connais parce que j'ai fait un cours de... c'était un cours de prière, après ils ont fait d'autres choses, du jiu-jitsu, une chorale. Elle, elle fait le cours de prière.

C'est quoi un cours de prière ?

On fait une ronde, tout le monde assis, et on prie. (...) Je l'ai connue comme ça, tout le monde a fait connaissance, et on y allait ensemble. Elle a proposé de m'aider il y a pas longtemps. « Si tu veux je te fais entrer dans ce lycée privé là-haut, je peux te faire entrer ». Je pense que c'est à elle que je demanderais de l'aide.

(...) Tu penses à quelqu'un d'autre ?

Non, seulement elle. Si, il y a quelqu'un d'autre, Maria Luisa. C'est une dame super sympa [qui m'a proposé de faire des cours de dessin quand j'étais au collège]. [Luís, 17 ans, Rio Sud]

conseils individuels, voire qu'ils ne se fient pas à Internet pour des questions importantes comme cela :

À qui tu demanderais conseil pour choisir où t'inscrire pour tes études supérieures ?

Aux profs qui sont ici, au foyer, et après je sais pas.

Tu chercherais sur Internet aussi ou pas ?

Non, c'est un truc important quand même. (...) Je demande au proviseur ce qui est mieux pour moi. [Omayya, 15 ans, Paris Sud]

Cependant, dans le cas des personnes ayant une volonté claire d'utiliser leur réseau social dans un objectif précis, Internet s'avère une ressource centrale.

c) Étude de cas : l'usage des NTIC dans un projet de mobilité géographique et sociale

Parmi les témoignages recueillis sur les usages des sites de réseautage, celui de Lycia se distingue par l'importance des communications numériques dans sa démarche volontaire pour se construire un réseau dans un autre milieu social que celui de son quartier. Lycia a 16 ans et habite la même commune de la Seine-Saint-Denis depuis qu'elle est née. Elle explique qu'elle n'aime pas son quartier où elle a déjà été agressée plusieurs fois et ne se sent pas en sécurité : « Je peux pas sortir le soir, même la journée, en bas de mon immeuble y'a toujours des jeunes. Je passe et je réponds pas, mais bon ». Elle ajoute qu'elle voudrait déménager n'importe où, y compris en province ou à l'étranger, pourvu qu'elle ne vive plus en banlieue. Elle regrette d'avoir été placée dans son lycée de secteur alors qu'elle en avait demandé un autre en premier choix, et a réitéré sa demande dans cet autre lycée pour l'année prochaine, un établissement qu'elle décrit comme plus beau, et surtout avec des gens qui viennent de partout, et pas juste de son collège. En outre, elle fait partie des jeunes filles citées dans le chapitre 4 qui considèrent les jeunes de leur quartier comme vulgaires et agressifs et cherchent à s'en distinguer.

Les deux parents de Lycia et de sa petite sœur sont portugais, et ont immigré en France ensemble il y a une vingtaine d'années, en même temps que plusieurs amis du même village. Son père est maçon et sa mère garde d'enfants, tandis que la majorité de leurs amis portugais occupent des loges de concierge dans les XV^e et VI^e arrondissements de Paris. Par conséquent, Lycia privilégie les contacts avec les

enfants des amis de ses parents et passe presque toutes ses fins de journées avec eux à Paris, chez eux, à jouer au bowling dans le XV^e ou à faire du lèche-vitrines dans le XVI^e, tandis qu'eux se déplacent très rarement pour venir la voir. Ces amis sont pour la plupart plus âgés qu'elle, et elle se sent plus proche d'eux que de ses camarades principalement en raison de leur classe sociale, mais aussi car elle s'estime plus mûre et responsable que les jeunes de son âge : « Ils ont tous au-dessus de 18, ils sont majeurs tous. Comme j'ai beaucoup de responsabilités, je sais pas, ça rend responsable, ça fait grandir ».

Lycia estime utiliser Internet moins que la majorité des élèves de son lycée, mais avoir un usage du téléphone portable plus fréquent que la moyenne. Ses communications téléphoniques se font principalement avec son petit ami avec qui elle est depuis plusieurs années, et chez qui elle passe tous les week-ends. Malgré le fait qu'il habite lui aussi une commune populaire de banlieue, ils fréquentent le même cercle d'amis parisiens, au sein duquel ils se sont connus. En ce qui concerne les usages de l'ordinateur, Lycia se connecte à peine une fois par semaine pour aller sur Facebook et MSN, télécharger de la musique et regarder des films. Elle se déclare intéressée par les nouvelles technologies et trouve que « ça sert beaucoup l'informatique », mais avoue que ses compétences sont limitées et qu'elle demande souvent de l'aide à sa petite sœur, très douée dans ce domaine. Ainsi, c'est sa sœur qui lui avait fait son Skyblog, et qui plus récemment lui a ouvert un compte sur Facebook, où elle privilégie très clairement le développement du réseau d'amis parisiens :

T'as à peu près combien de contacts sur Facebook ?

(...) plus de 200.

Et c'est principalement des gens du lycée ?

Non, des amis de l'extérieur.

Que tu as connus par ces amis du 15e et du 16e ?

Oui.

Et après leurs amis à eux.

Oui.

Ok, et ceux du lycée tu ne les additionnes pas ?

Ça dépend qui. Les gens de ma classe pas spécialement, mais les gens avec qui je m'entends bien oui, je les ai laissés.

Et si y'a des gens du lycée avec qui tu ne t'entends pas spécialement qui te

demandent ?

Non non non! (...)

Mais par contre si c'est des amis de tes amis que tu ne connais pas, tu vas les accepter ?

Oui pour les connaître. Mais les gens que je connais et que je n'apprécie pas c'est pas la peine.

D'accord, donc t'as plus envie d'avoir de nouveaux amis dans ce milieu-là, et pas ici ?

Mais ici je connais déjà quasiment tout le monde, et c'est pas des gens qui me plaisent. (...)

Donc sur les 200 tu as 150 de ce groupe d'amis de Paris ?

Oui.

Et t'as l'impression qu'ils sont proches de toi, qu'ils te ressemblent ou y'a des gens très différents ?

Non y'a des gens très différents. (...) Déjà dans leur style... j'ai des amis gothiques, et moi je le suis pas du tout, mais si non la plupart des gens on est pareil, (...) la façon de penser, la façon de vivre... comment expliquer... y'a pas beaucoup de différence de classe sociale en fait (...) y'a des gens qui ont moins d'argent que d'autres, mais nous on est tous pareils (...). [Lycia, 16 ans, Paris Nord]

Le réseau de 150 amis et connaissances développés par Lycia à Paris est assez conséquent étant donné le fait qu'elle n'a jamais vécu dans leurs quartiers ni n'a été scolarisée avec aucun d'entre eux. Elle explique avoir rencontré la plupart des membres de ce groupe dans des soirées au cours desquelles elle fait leur connaissance, pour ensuite additionner ces personnes sur Facebook et/ou MSN et maintenir et approfondir le lien. Il est intéressant de noter que Lycia ne fait pas que communiquer avec ces amis parisiens grâce à Facebook, elle les observe également. En effet, elle déclare lire les *posts* affichés sur leurs « murs » où ils exposent leurs activités, état d'humeur ou opinions, et regarder leurs photos, mais ne rien mettre sur sa propre page car « ça les regarde pas ». De la sorte, elle parvient à voir sans être vue et à repérer les goûts, habitudes, codes, hexis corporel, ou pour reprendre Bourdieu, les « choses à faire ou à ne pas faire, à dire où à ne pas dire » (Bourdieu, 1980), c'est-à-dire tout un habitus propre à un milieu social au sein duquel elle n'a pas grandi mais auquel elle souhaite appartenir. Or, cette pratique va à l'encontre de l'argument de

Bourdieu selon lequel l'habitus limite les aspirations des individus en les ajustant inconsciemment à ce qui est le plus vraisemblable :

Si l'on observe régulièrement une corrélation très étroite entre les *probabilités objectives** scientifiquement construites (par exemple les chances d'accès à tel ou tel bien) et les *espérances subjectives** (les « motivations » et les « besoins »), ce n'est pas que les agents ajustent consciemment leurs aspirations à une évaluation exacte de leurs chances de réussite (...). En réalité, (...) les pratiques les plus improbables se trouvent exclues, avant tout examen, au titre d'*impensable**, par cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable (...). L'habitus tend à engendrer toutes les conduites « raisonnables », de « sens commun », qui sont possibles dans les limites de ces régularités, et celles-là seulement qui ont toutes les chances d'être positivement sanctionnées (...); il tend du même coup à exclure toutes les « folies » (« ce n'est pas pour nous »), c'est-à-dire toutes les conduites vouées à être négativement sanctionnées parce qu'incompatibles avec les conditions objectives. (*ibid.*)

Dans cette logique, les aspirations de Lycia, qui constituent une « irrégularité », sont facilitées par deux éléments principaux : d'une part l'existence de plusieurs liens avec ce milieu parisien dans son propre réseau social (les enfants des amis de ses parents gardiens d'immeuble dans le XVI^e)¹⁶, et d'autre part l'interface de Facebook qui lui permet d'observer davantage l'habitus de ce milieu sans s'exposer, pour pouvoir à terme passer pour et devenir l'une des leurs.

Mais on peut surtout souligner le poids du « pensable » et de l'« impensable » auxquels se réfère Bourdieu en établissant un parallèle entre l'influence des NTIC dans la migration sociale que Lycia se prépare à effectuer et le rôle des médias traditionnels dans le processus de migration tel que décrit par Arjun Appadurai. Dans son ouvrage *Modernity at large. Cultural dimensions of Globalization*, cet anthropologue indien décrit le rôle de l'imaginaire dans la formation des projets de vie et notamment de migration, puis dans leur réalisation (Appadurai, 1996). En effet,

* En italiques dans le texte original.

¹⁶ Notons que ces individus constituent des liens en raison du fait que le recrutement des écoles publiques en France est local avant d'être social – même si ces deux aspects finissent par se recouper. Ainsi, les enfants des gardiens d'immeubles vont dans les mêmes écoles que les enfants des résidents, tandis qu'au Brésil les premiers vont en règle générale dans des écoles publiques et les seconds dans des écoles privées.

l'auteur différencie clairement l'imagination et le fantasme, en expliquant que la première comprend une projection dans l'avenir, une stimulation à l'action, tandis que le second implique une séparation entre la pensée et les actes et constitue souvent une fin en soi. Selon Appadurai, la massification et la globalisation des médias au cours du XX^e siècle sont un facteur crucial pour faire germer dans l'imaginaire des habitants de divers pays plus ou moins périphériques la projection dans ces contextes culturels propres à d'autres pays plus centraux, tels que transmis par les médias. Comme Bourdieu, auquel il se réfère pour critiquer sa théorie de l'habitus, Appadurai affirme que l'imagination est la condition première de l'action. Mais alors que l'un souligne les limites à l'imagination imposées par l'habitus, l'autre souligne la stimulation de l'imagination favorisée par les médias.

Ainsi, il faut garder à l'esprit que le projet de migration sociale entrepris par Lycia constitue une irrégularité et non une pratique courante. De fait, elle est la seule interviewée à relater un projet si explicite, même si des démarches moins abouties mais comparables sont entreprises par d'autres élèves, comme cet élève brésilien qui utilise les salles de *chat* pour connaître des gens « d'ailleurs » que sa favela – aussi bien d'autres quartiers de Rio, que d'autres régions du Brésil ou d'autres pays lusophones ou hispanophones :

E os [contatos do seu Orkut] que não são da [sua comunidade] você conheceu como ?

Eu conheci na sala de bate-papo UOL. Conversando, conhecendo a pessoa, perguntando

Você entrou na sala de bate-papo por quê ?

Ali é que eu posso conhecer novas amizades, que eu gosto de fazer.

E você queria conhecer pessoas...

De fora. Tem uns que são daqui mesmo e tem a mesma teoria que a minha, queria conhecer pessoas¹⁷. [Leandro, 18 ans, Rio Ouest]

¹⁷ *Et [tes contacts sur Orkut] qui ne sont pas de [ta favela], tu les as connus comment ?*

Je les ai connus dans la salle de *chat* UOL. On discute, on fait connaissance, je demande le nom, l'âge, où habite la personne. La personne envoie son email pour que tu la cherches sur Orkut (...).

Tu es entré dans cette salle de chat pour quoi ?

C'est là que je peux me faire de nouveaux amis, j'aime bien.

Et tu voulais connaître des gens...

D'ailleurs. Y'en a ici qui ont la même théorie que moi, ils veulent connaître des gens. [Leandro, 18 ans, Rio Ouest]

De même, plusieurs élèves français déclarent que les nouvelles sur Facebook des grands frères et grandes sœurs de leurs amis en séjour Erasmus ont suscité chez eux l'envie d'effectuer un séjour à l'étranger en leur montrant que ce n'était pas si effrayant d'être loin de sa famille et de son pays. Par conséquent, on peut considérer que les communications numériques en général, dans la mesure où elles étendent les réseaux sociaux et donc les probabilités de liens avec des personnes d'autres milieux et styles de vie, ainsi que les sites de réseautage dans la mesure où ils permettent d'observer des habits et expériences, peuvent concourir à stimuler l'imagination des migrations sociales autant que géographiques. Mais la dimension démocratique des sites de réseautage réside autant dans la facilité à développer le réseau que dans les limites à l'accumulation.

9.2. La capitalisation sociale et ses limites

Dans une logique de capitalisation, la plupart des travaux sur le capital social indiquent que plus un réseau est vaste et diversifié, plus il représente de ressources pour ses membres. Il faut toutefois relativiser cette vision générale en rappelant que les ressources disponibles dans le réseau social dépendent en grande partie de la qualité des relations, qui peut se perdre avec la quantité des liens (a). En outre, le réseau relationnel représente également une série d'obligations sociales qui doivent être prise en compte pour réfléchir sur la façon dont il favorise ou entrave la liberté d'action des individus (b).

a) Le capital social : un accès relationnel au capital culturel où la quantité peut nuire à la qualité

Le capital social dans sa définition individuelle-utilitariste – par opposition à la définition collective-culturelle de Putnam et Fukuyama – est en grande partie une forme indirecte de capital culturel et informationnel, c'est-à-dire que les relations sociales donnent accès à des connaissances et informations, ainsi que des pratiques culturelles sources de capital symbolique. Il est possible de distinguer trois domaines principaux où se confondent le capital social et le capital culturel. Tout d'abord, l'exemple le plus parlant est celui de l'accès aux informations pour accomplir un objectif précis, tout particulièrement trouver un emploi, la question de l'occupation étant centrale dans les réflexions sur les inégalités. Dans ce domaine, l'accumulation

de contacts – y compris latents – et le nombre de trous structurels dans le réseau ont été identifiés par la littérature comme des avantages. Deuxièmement, le capital social individuel est étroitement corrélé au nombre et à la variété des pratiques culturelles (Relish, 1997), un phénomène accentué par la visibilité de ces pratiques sur les sites de réseautage, comme cela a été développé dans le chapitre 4. Ainsi, le témoignage de Saba ci-dessous montre que certaines pratiques culturelles minoritaires sources de prestige social (ici, auprès des enseignants) sont suscitées par un motif relationnel :

Qu'est-ce que tu fais comme activités ici ou ailleurs, à Paris ?

Moi je suis pas trop de voyage, comme ça, d'aller à Paris. Si, je vais au musée des fois... En ce moment ils font gratuit pour les moins de 26 ans pour aller au Louvre. Je suis partie au Louvre, au Château de Versailles, des trucs comme ça, le musée de l'Art moderne...

Toute seule ?

Non avec ma sœur. On va surtout dans des trucs d'art parce que ma sœur elle est dans une école d'art, elle fait ses croquis là-bas, et moi j'aime bien voir aussi... ça fait bien aussi devant les profs (rires). [Saba, 16 ans, Paris Sud]

Enfin, en raison du rôle de l'imaginaire comme préalable à l'action souligné plus haut, on sait que les aspirations professionnelles et de style de vie des élèves dépendent des modèles qui existent dans leur entourage. Eva raconte ainsi que son projet de faire des études de droit est lié à la figure de son grand-père en tant que *role model*, mais aussi au capital culturel qu'il lui a transmis sous la forme d'une familiarisation avec certains éléments de la pratique quotidienne du métier d'avocat, qui facilitent la projection d'Eva dans ce rôle :

E você já sabe o que quer fazer depois que terminar o ensino médio ?

Quero estudar direito. Porque meu avô foi advogado, quando ele era vivo. Então eu morava junto com ele, não ficou lá na minha avó com minha mãe. Eu via muito ele estudando, no escritório dele, me interessei. Ele me ensinava bastante coisa, me levou até num tipo... numa audiência que teve, ele me levou pra ver como era. Aí me interessei, achei legal¹⁸. [Eva, 18 ans, Rio Sud]

¹⁸ *Et tu sais déjà ce que tu veux faire après le lycée ?*

Je veux faire des études de droit. Parce que mon grand-père était avocat, quand il était vivant. Donc moi j'habitais avec lui, il est pas resté chez ma grand-mère avec ma mère. Je le voyais beaucoup travailler dans son bureau, ça m'a intéressée. Il m'apprenait pas mal de

Toutefois, il est important de noter que les deux témoignages ci-dessus se réfèrent à des relations proches d'une nature bien différente de celle des contacts accumulés sur les sites de réseautage, et il est difficile d'envisager que des relations de cette qualité puissent s'accumuler comme les contacts d'un réseau. Dans un très bon ouvrage de vulgarisation scientifique sur les réseaux sociaux, Christakis et Fowler expliquent que la plupart des travaux de sociologie et d'ethnologie qui se sont intéressés au sujet ont mis en avant un nombre moyen de 4 liens forts et de 150 liens faibles dans un réseau social traditionnel, défini comme le nombre d'individus que l'on connaît personnellement, avec qui on peut maintenir une relation cohérente dans la durée même sans contact fréquent, et que l'on peut situer par rapport à d'autres relations. Selon les auteurs, le nombre de liens faibles ne dépend pas des moyens de communication au sein du groupe, mais de la capacité du cerveau humain à mémoriser les informations sur les membres du réseau. En revanche le nombre de liens forts est légèrement plus élevé sur les sites de réseautage que dans les réseaux traditionnels, avec une moyenne de 6,6 (Christakis & Fowler, 2009)¹⁹.

En ce qui concerne les liens faibles, la taille moyenne du réseau d'un utilisateur Facebook est de 180 personnes fin 2011²⁰, ce qui reste assez proche des mesures des réseaux traditionnels, mais nettement inférieur aux réseaux des élèves interrogés, qui varient entre 120 et 600 et comprennent le plus fréquemment entre 200 et 350 contacts. On peut donc objecter à l'argument sur la capacité cérébrale de mémorisation du réseau avancée par Christakis & Fowler que cette capacité dépend, comme toute mémorisation, de la fréquence à laquelle les informations sont activées. Par conséquent, les adolescents sont susceptibles d'avoir des réseaux plus développés que les adultes puisque les pratiques de sociabilité sont plus intenses à cette période de vie. En effet, lorsque David Lepoutre a mesuré les réseaux sociaux de trois adolescents pour appuyer sa description de l'intensité de la sociabilité dans un grand ensemble de la proche banlieue parisienne²¹, le premier connaissait 1235 personnes,

choses, il m'a même emmenée dans un genre de... à une audience, il m'a emmenée pour que je voie comment c'est. Alors ça m'a intéressée, j'ai bien aimé. [Eva, 18 ans, Rio Sud]

¹⁹ D'autres travaux avancent que les sites de réseautages permettent de maintenir un nombre plus important de liens forts que les relations hors ligne et les télécommunications traditionnelles (Donnath & boyd, 2004).

²⁰ Selon les statistiques disponibles sur le site.

²¹ « Les informateurs étaient invités à citer, bâtiment par bâtiment, cage d'escalier par cage d'escalier, toutes les personnes qu'ils connaissaient, c'est-à-dire celles qu'ils étaient en

dont 330 par leurs nom et prénom, et presque 900 soit par leur prénom soit par leur nom de famille, ainsi que 713 dont il pouvait situer les liens familiaux avec d'autres habitants ; le deuxième adolescent connaissait 1368 personnes, et le troisième 930 personnes (Lepoutre, 1997), et ce avant l'essor des réseaux numériques.

Or comme le montrent les citations précédentes, certains avantages liés au capital social dépendent de la qualité de la relation avec la personne ressource, une dimension sur laquelle un nombre excessif de contacts sur les médias sociaux peut avoir une influence négative. En effet, il semblerait que les utilisateurs qui accumulent un nombre de contacts bien plus élevé que la moyenne sur les sites de réseautage soient décrédibilisés auprès des autres membres du réseau, en partie du fait qu'il leur serait impossible de « connaître » toutes ces personnes (Tom Tong, Van Der Heide, Langwell, & Walther, 2008), et en partie du fait que les individus additionnés à de tels réseaux numériques se sentiraient utilisés, comme cela a été observé sur le réseau Friendster :

[Friendster whore is] a pejorative term that was sometimes used self-mockingly, but also reflects the negative reaction of people who realised [sic] that an invitation to join someone's network of friends arrived not because they were perceived as an interesting or desirable person, but simply as an addition to a collection of links, one among hundreds²². (Donath & boyd, 2004, p. 80)

Même si la notion de « networking » tend à se banaliser, et donc à susciter de moins en moins de jugements négatifs, on voit tout de même qu'une première limite à l'accumulation de capital social réside dans la nécessité, pour l'accès à certaines ressources, que les membres du réseau aient une image positive de la relation, ce qui n'est pas possible avec un nombre indéfini de personnes. L'accumulation de contacts peut donc s'avérer contre-productive au-delà d'un certain seuil. On pourrait cependant imaginer que la qualité de la relation joue uniquement pour l'entraide et l'influence

mesure d'identifier soit par le nom, soit par le prénom, soit par affiliation familiale à une personne déjà citée (...) dans la cité des Quatre-Mille, dans les grands ensembles avoisinants et même dans les communes environnantes. » (*ibid.* p. 108)

²² [Une « trainée Friendster »] est un terme péjoratif qui a parfois été utilisé avec auto-dérision, mais reflète également la réaction négative des gens qui se sont aperçus que quelqu'un les avait invités à rejoindre son réseau d'amis non pas parce qu'il les trouvait intéressants ou sympathiques, mais simplement pour les ajouter à leur collection de liens, parmi des centaines. (Donath & boyd, 2004, p. 80)

des pratiques culturelles, mais pas en ce qui concerne la circulation d'informations parmi les liens faibles.

Pourtant là encore, l'accès à l'information par le réseau a ses limites, mais pour une question de visibilité cette fois. Alors que la navigation sur le web 1.0 résultait principalement de recherches directement effectuées par les internautes, avec le web 2.0 on observe qu'une part croissante des informations consultées le sont dans le cadre d'une « navigation relationnelle » (Cardon, 2008). Cela signifie que l'on consulte de plus en plus des contenus publiés par les membres de notre réseau social. Or, les informations publiées par des centaines de personnes d'un réseau résultent en une pollution ou surcharge informationnelle où les éléments pertinents pour chacun perdent leur visibilité. Bien entendu, cela vaut aussi bien si l'on considère la position de récepteur des ressources informationnelles – on a trois fois plus de chances de percevoir une information utile parmi 100 *posts* que parmi 300 – qu'en ce qui concerne la probabilité d'agir en tant qu'émetteur d'une ressource informationnelle – dans un réseau très nombreux, on a non seulement moins de chance de percevoir qu'une information que l'on détient a été sollicitée, mais sans doute aussi moins de temps pour répondre face à des demandes plus nombreuses. Pour répondre au problème de la surcharge informationnelle en augmentant la pertinence des informations, Facebook donne davantage de visibilité aux *posts* des membres avec lesquels l'utilisateur interagit le plus, et donne également aux utilisateurs la possibilité de choisir la visibilité qu'ils souhaitent donner aux *posts* selon les membres qui les publient. Cette pratique présente toutefois le désavantage de limiter la diversité des informations auxquelles l'utilisateur est confronté à celles qui correspondent déjà à ses intérêts et à ses points de vue, et de l'isoler ainsi dans un cocon informationnel²³.

En outre, plus le réseau s'accroît, plus le capital social latent perd ses chances d'être activé un jour. En effet, la décision de réactiver le lien avec une personne avec qui on ne communique pas depuis plusieurs années dépend directement d'un changement de situation rendant la relation pertinente, comme de découvrir un intérêt commun que l'on ne se connaissait pas. Or la prise de connaissance de ce changement

²³ Le concept de « cocon informationnel » (Sunstein, 2006), déjà mentionné dans le chapitre 4 au sujet des actualités, peut être également rapproché de celui de « *filter bubble* » (Pariser, 2011) selon lequel les algorithmes utilisés par les moteurs de recherche pour augmenter la pertinence des résultats selon l'historique des utilisateurs isolent ces derniers des informations qui divergent de leurs attentes.

de situation dépend elle-même de la visibilité des informations. Si Facebook donne davantage de visibilité aux nouvelles publiées par les membres avec lesquels on interagit le plus, la probabilité de recevoir des informations concernant les personnes avec qui on n'interagit plus, c'est-à-dire le capital social latent, diminuent à mesure que le nombre de membres du réseau numérique augmente. Les outils développés pour rechercher parmi ses contacts comme dans une base de données – par ville, par pays, par établissement, par employeur – ou pour donner une visibilité aux intérêts communs en affichant les noms des « amis » qui « aiment » les mêmes « pages » que soi repoussent les limites de la taille du réseau pertinent, mais ne les annulent pas. Étant donné d'une part que les sites de réseautages et les NTIC aident à développer et maintenir un réseau social et généralisent la pratique du réseautage, longtemps caractéristique des élites (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2010), et que d'autre part ce type de capital dans sa dimension individuelle-utilitariste présente une série de limites, on peut appuyer avec Ellison et al. (*op. cit.*) l'hypothèse selon laquelle un site de réseautage grand public comme Facebook tend davantage à réduire les inégalités de capital social qu'à les accentuer. Mais les limites du capital social ne concernent pas uniquement la taille du réseau. Il faut en effet prendre en compte que le réseau n'est pas uniquement une ressource, il est également porteur de certaines contraintes.

b) De l'hétérodétermination à la contrainte structurale : lumières complémentaires sur la tyrannie de la majorité

Le groupe de pairs à l'adolescence représente un ensemble de pressions ou de contraintes qui peuvent être éclairées en ayant recours à deux approches sociologiques distinctes et complémentaires : la théorie de l'hétéro-détermination et la perspective de la sociologie des réseaux sociaux. Dans *The Lonely Crowd (La Foule solitaire)*, David Riesman décrivait déjà dans les années 1950 de jeunes Américains « extro-déterminés » ou « hétéro-déterminés » (*other-directed*), une personnalité typique de la modernité tardive, qu'il opposait à la personnalité intro-déterminée (*inner-directed*) prévalente au XIX^e siècle, et à la personnalité à détermination traditionnelle (*tradition-directed*) des sociétés pré-modernes (Riesman, 1970). En termes psychanalytiques, la personnalité intro-déterminée serait fortement orientée par le *sur-moi*, tandis que la personnalité hétéro-déterminée serait dominée par le *ça* (Côté, 1996). L'hétéro-détermination, liée à l'immersion dans une société de consommation de masse, consiste selon Riesman à rechercher constamment la confirmation de ses

goûts et de ses actions dans le regard des autres au lieu d'avoir intériorisé ses propres valeurs de manière durable, et à désirer être aimé plutôt qu'estimé. L'auteur oppose en outre la vie relativement solitaire de l'individu intro-déterminé, dont la sociabilité est régie par une étiquette qui lui permet de maintenir une certaine distance avec son cercle social, à celle de l'individu hétéro-déterminé dont toutes les pratiques y compris les plus intimes sont exposées au jugement des pairs dans une quête de conformité avec le groupe masquée par des différences marginales.

Le concept ayant été élaboré dans les années 1950, il permet de relativiser un phénomène que l'on pourrait croire causé par les pratiques numériques. Ainsi, de même que l'affichage de la vie privée sur des médias publics, tant attribuée aux sites de réseautage, était en réalité déjà bien amorcé avec le succès de la télé réalité, de même l'hétéro-détermination préexiste aux NTIC, qui viennent répondre à des demandes d'usages et les renforcer, et non causer ces changements. Le travail de Riesman a été très influent dans la sociologie anglo-saxonne, mais a été également critiqué à juste titre pour présenter comme universelle une évolution des classes moyennes et supérieures urbaines des États-Unis, sans chercher à distinguer la part attribuable au capitalisme et à la consommation de masse de la part liée à l'évolution de normes de sociabilité plus spécifiquement nationales. Ainsi, le fait de penser l'hétéro-détermination dans les interactions des adolescents à l'échelle transnationale aide à concevoir les convergences – importance de la présence dans l'espace numérique, du contact continu avec le groupe – mais aussi les différences, comme la prédominance du groupe de pairs ou du groupe familial dans les cas étudiés.

Notons que la description que Riesman fait de l'hétéro-détermination est très proche du phénomène de pression du groupe de pairs chez les adolescents décrit par Dominique Pasquier dans *La Tyrannie de la majorité*. Dans son ouvrage, l'auteure relativise les théories de la montée de l'individualisme et des injonctions à l'authenticité en décrivant une pression au conformisme du groupe particulièrement forte dans les milieux populaires et chez les adolescents :

La culture de l'authenticité est valorisée sur certaines sphères sociales : en famille (...), avec les amis vraiment intimes (...). Sur une autre scène sociale, au contraire, les pressions au conformisme s'exercent de façon très forte : celle des relations fondées sur des liens faibles à l'école (...). Si on ne se comporte pas

comme les autres, la sanction n'est pas d'être viré du bahut, mais de ne pas avoir d'amis, ce qui peut être pire à cet âge. (p.164)

Les observations et témoignages recueillis dans cette recherche révèlent une pression du groupe nettement moins forte dans la sphère vestimentaire que celle observée par Dominique Pasquier huit ans plus tôt, mais confirment une tyrannie de la collectivité qui exhorte à la joignabilité permanente ou presque. En outre, l'interprétation proposée par l'auteure selon laquelle il existerait une sorte de balancier entre les injonctions familiales et celles du groupe de pairs – les secondes se renforçant lorsque les premières s'assouplissent – trouve également un écho dans les résultats de cette étude transnationale où les jeunes du groupe francilien ont un devoir de joignabilité envers leurs amis, et ceux du groupe carioca envers leur famille. Le rôle que jouent les NTIC entre la libération de la parole intime et des déplacements d'un côté, et la contrainte de connectivité d'un autre côté est donc tout à fait ambigu.

La sociologie des réseaux sociaux peut toutefois fournir une interprétation à la pression du groupe de pairs complémentaire de celle de l'hétéro-détermination, et utile pour penser les différences entre les deux groupes étudiés. Avant de prendre en compte les caractéristiques culturelles des groupes et individus, l'analyse des réseaux sociaux se concentre sur les caractéristiques structurales du réseau : sa taille, sa densité²⁴, ainsi que le degré de centralité²⁵ d'un individu dans le réseau et le degré de « contrainte structurale » de son réseau (Mercklé, 2004). Cette dernière notion, développée par Ronald Burt, permet d'évaluer la pression qu'un groupe social peut exercer sur un individu en fonction de la structure de ce réseau. Plus un réseau est « redondant », c'est-à-dire plus les membres du réseau se connaissent entre eux, plus la pression de ce groupe peut être forte ; à l'inverse, plus il existe de « trous structuraux » dans le réseau, c'est-à-dire de groupes n'ayant aucun lien entre eux à part l'individu étudié, plus le degré d'autonomie de cet individu est important ainsi que son capital social et sa capacité d'action stratégique (Burt, 1992). Ces résultats obtenus à partir d'une vaste étude sur les profits réalisés par les cadres d'une grande

²⁴ La densité d'un réseau est le rapport (allant de 0 à 1) entre le nombre de connexions observées et le nombre de connexions possibles entre tous les sommets du réseau.

²⁵ La centralité d'un individu dans un réseau social se mesure à la fois de son nombre de contacts, de la distance à ces contacts (la longueur du plus court chemin) et de son degré d'« intermédiarité », c'est-à-dire à quel point il est un intermédiaire obligé entre des membres de son réseau.

entreprise américaine s'appliquent surtout aux réseaux compétitifs. Toutefois, cette approche est utile pour penser que le réseau des lycéens franciliens composé principalement d'adolescents de la localité qui se connaissent entre eux présente un degré de contrainte, ou de pression du groupe, plus élevé que celui des lycéens cariocas qui comprend des individus rencontrés dans des contextes plus variés.

La connexion continue avec le groupe de pairs est en effet fort appréciée par la majorité des adolescents, mais la pression du groupe dans le cas francilien est parfois considérée excessive. Le réseau numérique offre alors une compensation en permettant de choisir des confidents, voire un cercle d'amis hors du groupe local. La théorie de la contrainte structurale prend alors tout son sens, puisque c'est en introduisant des trous structuraux dans leur réseau, c'est-à-dire en socialisant avec des personnes qui ne connaissent pas le reste de leur réseau, que les adolescents concernés parviennent à alléger le poids du groupe de pairs. Cependant, la différence entre une contrainte de joignabilité parfois ressentie comme excessive face au groupe de pairs francilien, et une contrainte de joignabilité relativement bien vécue dans le groupe carioca tend à confirmer les critiques opposées à la théorie des trous structuraux comme privilégiant trop la structure du réseau et sous-estimant l'importance de la nature des relations et des échanges avec les membres du réseau (Mercklé, 2004), à quoi on pourrait rajouter l'importance des normes culturelles qui régissent ces interactions. Ainsi, pour des réseaux sociaux de structure très similaire – plusieurs centaines de pairs en grande majorité de la localité dont deux ou trois meilleurs amis et un groupe d'une dizaine d'amis, et la famille – on observe que la contrainte s'effectue de manière différente dans les deux groupes, la solidarité familiale étant perçue comme « naturelle » pour les jeunes Cariocas, et la solidarité amicale davantage comme un devoir par les jeunes Franciliens.

9.3. Conclusion

Ce chapitre a montré qu'une grande partie des ressources du capital social sont en réalité des voies d'accès à diverses formes de capital culturel, telles que des informations pertinentes dans le domaine professionnel, la connaissance des codes culturels d'un certain groupe social, ou un capital symbolique issu de certaines pratiques qu'il est difficile de définir autrement que par le trio « pratiques culturelles, de loisir et de sociabilité ». Par conséquent, le capital social est déterminé par

certaines dispositions relationnelles telles que la timidité ou l'aptitude à développer des relations de confiance ou durables, dispositions qui sont individuelles, et que les NTIC peuvent aider à compenser (dans le cas de la timidité) ou à accentuer (sociabilité, maintien des relations sur la durée, ou usage stratégique du réseau).

C'est la nature relationnelle de cet accès aux ressources qui pose certaines limites à la capitalisation sociale puisque certaines ressources sont réservées aux liens forts ou sujettes à la visibilité des informations dans le réseau, deux aspects auxquels la multiplication de liens faibles n'apporte rien, voire peut s'avérer contreproductive. En outre, si l'on garde à l'esprit un horizon de justice sociale dans lequel les diverses ressources matérielles, culturelles et sociales doivent permettre à tous de vivre de la manière la plus cohérente avec ce qui est important à leurs yeux, comme c'est le cas dans l'approche des capacités déjà citée à plusieurs reprises, les réseaux sociaux s'avèrent jouer un rôle plus ambigu que ne le laisse penser la plupart des travaux sur le capital social. En effet, Les ressources de ces réseaux vont de pair avec un certain nombre de contraintes, comme la connectivité, la solidarité ou le conformisme avec le groupe.

L'œuvre de Riesman sur l'hétéro-détermination soulève une question centrale dans les études sur les pratiques de sociabilité de la génération Internet : les phénomènes observés correspondent-ils à un effet d'âge ou à un effet de génération ? Pour l'auteur, ce sont clairement des générations qui sont hétéro-déterminées, même si la forme de cette hétéro-détermination change avec l'âge : prépondérance du regard des camarades durant la scolarisation, puis de celui des voisins après la décohabitation du foyer parental, particulièrement dans les *suburbs* américains. La présente recherche n'a pas le recul historique pour répondre à cette question, mais là encore, les études transnationales seront cruciales pour distinguer les effets imputables à l'exposition de soi et dans l'espace numérique et dans des espaces physiques favorisant plus ou moins la visibilité du style de vie.

CONCLUSION

Au terme de cette thèse, il convient de souligner les principaux apports de l'étude empirique, ainsi que certaines de ses limites. Je reprends pour cela trois pistes qui éclairent l'analyse des ressources développées par les adolescents de milieux populaires lors de leurs pratiques numériques. La première concerne les dimensions individuelle et collective des ressources numériques. La deuxième concerne la spatialité du numérique, un lieu réticulaire qui relie plusieurs espaces et temporalités. La troisième concerne la dynamique des inégalités et le rôle des ressources numériques dans l'accroissement de certaines capacités, mais aussi dans la création de nouvelles contraintes.

1 - Les pratiques numériques entre capitalisation individuelle et participation aux biens communs

Cette thèse s'est ouverte sur une présentation de la dichotomie entre le modèle capitaliste de la société de l'information et les utopies technophiles du bien commun. Le premier modèle repose sur une vision compétitive des ressources, où les capitaux existants d'un individu, d'une entreprise ou d'un pays (capitaux matériel, économique, informationnel, etc.) sont investis de manière stratégique afin d'acquérir ou de maintenir un avantage comparatif avec ses concurrents. Par exemple, à partir d'un système d'exploitation propriétaire, une entreprise d'informatique peut développer une suite bureautique et une série de produits compatibles entre eux mais pas avec les programmes d'entreprises concurrentes, afin de conquérir des parts de marché ou de se maintenir en position dominante. Il s'agit d'un processus de capitalisation dans la mesure où un capital initial est investi pour générer un capital plus important, dans une logique d'accumulation ou de croissance. Le deuxième modèle repose sur une vision collectiviste des ressources, qui sont mises librement à la disposition de tous, augmentant ainsi les ressources de chacun et par conséquent ses capacités, qui en retour s'avèrent bénéfiques pour la communauté (Benkler, 2006). Par exemple, un système d'exploitation libre peut mettre à la disposition de tous son code source afin que celui-ci puisse être amélioré par les contributions de la collectivité, ce qui en retour met à la disposition de la communauté un produit gratuit d'une qualité croissante et un foyer d'émulation des compétences informatiques des individus impliqués, qui servent à nouveau à améliorer ces biens communs, etc.

Bien entendu, il s'agit là de modèles, et la réalité montre de nombreux ponts et hybridations entre ces deux pôles conceptuels. Ainsi, le développement et la diffusion de produits propriétaires peuvent participer au bien commun, et, inversement, le bien commun peut être utilisé pour servir des intérêts particuliers. Toutefois ces dynamiques méritent d'être posées clairement dans une réflexion sur la démocratisation des ressources culturelles et sociales ou sur le maintien des inégalités dans ces domaines, puisque la logique compétitive est indissociable de l'existence d'inégalités : il ne s'agit pas simplement de disposer de ressources, mais des ressources qui constituent un avantage comparatif face aux autres.

L'étude des pratiques numériques des élèves a mis en avant que cette logique compétitive touche particulièrement le domaine de l'employabilité. De fait, les emplois étant plus rares que les candidats, il est crucial pour ces derniers d'être « meilleurs » que leurs concurrents pour obtenir un poste satisfaisant dans le cadre d'un recrutement. Les pratiques numériques observées n'affectent pas significativement le capital scolaire des élèves, à l'exception de cas minoritaires (comme celui d'Omayya, voir 6.2). En revanche, dans les deux métropoles étudiées, on observe que les « autres compétences » telles que les langues étrangères et les compétences informatiques occupent une place de plus en plus incontournable dans ce processus aux côtés des qualifications scolaires. Ceci explique un très gros effort financier de la part des familles cariocas pour payer à leurs enfants des équipements et abonnements informatiques ainsi que des cours privés de langues et d'informatique tout au long des années de lycée dans l'optique d'une entrée sur le marché du travail dès la sortie de l'enseignement secondaire (en alternance avec des études supérieures ou pas) et souvent dès la deuxième ou troisième année de lycée. Dans le contexte français, les qualifications scolaires demeurent centrales, mais ne font l'objet d'un investissement *via* les pratiques numériques qu'à la marge. En effet, ces dernières demeurent très fortement associées à la culture adolescente des loisirs et de la sociabilité et à son rôle de contrepoids face aux exigences scolaires.

Il serait donc particulièrement fécond d'étudier les pratiques numériques à visée scolaire dans des groupes d'adolescents favorisés, dont la culture personnelle et familiale est réputée plus proche de la culture scolaire, afin de savoir si la faible utilisation des ressources culturelles numériques dans des stratégies scolaires est spécifique aux adolescents de milieux populaires ou généralisée dans cette classe d'âge. Notons toutefois que si les compétences informatiques de base sont considérées acquises par tous les lycéens dans le contexte français, et si les compétences avancées varient trop d'un contexte professionnel à l'autre pour mériter

un investissement des 15-18 ans, en revanche les pratiques numériques sont mises au service d'un apprentissage ludique des langues étrangères à travers la visualisation de séries américaines en VO ou VOST, la recherche et mémorisation de paroles de chansons, et les échanges avec la famille d'origine dans le cas des familles immigrées.

Toutefois, l'investissement généralisé dans des ressources compétitives ne fait que déplacer le seuil à partir duquel ces ressources représentent un avantage comparatif. Comme cela a largement été observé au sujet des qualifications scolaires, l'avantage lié à la possession d'un baccalauréat dans les années 1970, quand moins de 20 % des membres d'une génération atteignaient ce niveau, n'est pas comparable avec celui qu'il constitue dans les années 2000 où on compte plus de 60 % de bacheliers dans une génération. À partir du moment où le nombre d'emplois correspondant aux aspirations des candidats demeure stable, voire diminue, et que la hiérarchisation des candidats continue à se faire sur critères scolaires, la démocratisation des qualifications ne peut pas s'accompagner d'une démocratisation des positions professionnelles – même si elle peut s'accompagner de bénéfices à un autre niveau.

Les élèves de l'enquête sont conscients de cette dynamique et déclarent par exemple que la maîtrise d'une langue étrangère ou de compétences informatiques de base était un avantage il y a quelques années, mais qu'il faut désormais deux langues étrangères et des compétences informatiques plus élaborées. Les dispositions des élèves s'avèrent cependant très variables à la fois au sein des groupes étudiés et entre les deux pays, dans ce dernier cas en fonction notamment du contexte économique national et local. Ce dernier étant morose en France et dynamique à Rio de Janeiro au moment de l'enquête. On observe ainsi davantage d'élèves angoissés, découragés, blasés ou cherchant à repousser l'entrée sur le marché du travail par des études longues dans le groupe francilien, et davantage d'élèves optimistes et enthousiasmés par les possibilités d'apprentissage qui s'offrent à eux dans le groupe carioca. En outre, on observe au sein des deux groupes un contraste important entre les élèves dont le capital culturel est suffisant pour qu'ils se lancent avec énergie dans la compétition des qualifications, et ceux qui, conscients qu'ils n'ont pas les atouts des vainqueurs, tentent à peine de ne pas être exclus de la partie. Ainsi, même si le fait de ne pas disposer d'un groupe de contrôle d'adolescents de milieux plus privilégiés dans chaque métropole est une des limites majeures de cette thèse, on peut émettre l'hypothèse que l'investissement dans les « autres compétences » n'est pas uniquement une pratique visant à compenser un capital scolaire insuffisant dans les lycées de la périphérie, mais plutôt une pratique généralisée due aux évolutions des critères d'employabilité dans les modes de recrutement.

Mais une grande part des activités numériques des adolescents de l'enquête sont également productrices de bien commun. Même si certaines études montrent que la majorité de la production de contenu en ligne est le fait de jeunes adultes à fort capital culturel, les adolescents de l'enquête n'en sont pas exclus. Certes, seuls deux garçons, un dans chaque métropole, ont rapporté avoir eu une activité avancée de création de contenu en ligne, à savoir la mise en place d'une petite plateforme de jeux dans les deux cas. Mais la majorité des élèves étudiés participent au bien commun numérique par des pratiques modestes et banalisées, telles que noter, commenter ou poster des vidéos sur Youtube, participer à des forums ou partager leurs fichiers musicaux sur des plateformes de pair-à-pair. La banalisation de telles pratiques dans le groupe de pairs représente une socialisation à des normes, valeurs et dispositions qui ne sont pas transmises par des institutions (famille, école, médias) mais co-construites par le collectif. Ces normes et dispositions concernent la connectivité, la créativité, la recherche ou vérification d'informations. Toutefois, ce mode de socialisation s'ajoute à celui des institutions citées précédemment sans les supplanter, et on peut notamment observer que la disposition au commentaire et à la créativité, si aisée sur Youtube, n'a pas encore atteint le champ de la connaissance, encore en quête d'une légitimité non scolaire, comme le montre la rareté des modifications d'articles sur Wikipédia.

Le bien commun issu des pratiques numériques se situe également dans le capital social collectif qui découle de la grande connectivité des adolescents. Le réseau numérique peut être sollicité à tout moment pour un soutien émotionnel, informationnel ou matériel. En outre, la généralisation de la présence sur le réseau numérique (à travers les sites de réseautage ou la pratique intensive du sms) augmente à la fois la taille et la diversité du réseau des adolescents de tous milieux sociaux, avec toutefois une limite notable due à la perte de visibilité ou de crédibilité de certains contacts dans un réseau numérique trop vaste. Par ailleurs, la diversité du réseau et la possibilité de maintenir contact avec des personnes rencontrées dans des espaces physiques et numériques différents augmentent le nombre de trous structuraux dans le réseau, ce qui aide à contrebalancer une influence trop pesante du groupe. Ce capital social est donc situé dans le réseau lui-même, et non pas possédé par des individus, même si ces derniers présentent des dispositions très variables à solliciter les personnes ressources qui les entourent.

Notons en outre qu'une grande partie de ce capital social est un capital latent. D'une part, de nombreux contacts demeurent inactifs durant de longues périodes, mais peuvent être réactivés si cela s'avère pertinent. D'autre part, la connectivité du groupe elle-même peut être

mise au service d'une mobilisation ou d'une action collective si cela devient pertinent, comme cela a été observé lors des divers soulèvements étudiants qui ont agité les années 2010 et 2011 à travers le monde (Occupy, Indignados, Printemps arabe, etc.). Au final, les NTIC sont des outils facilitateurs d'action dans les domaines de la consommation et de la production culturelles au sens large et dans celui de la sociabilité, favorisant aussi bien les pratiques stratégiques individuelles que la participation collective au bien commun. Ainsi, le niveau général des ressources se trouve considérablement augmenté, ce qui constitue en soi une réduction des inégalités dans de nombreux domaines au premier rang desquels l'accès aux biens culturels. Mais il est peu probable que cela puisse diminuer les inégalités d'accès aux biens rares comme les emplois valorisés, où la sélection des uns et l'exclusion des autres continuera, sur la base des critères de plus en plus subtils, tant que l'offre n'aura pas augmenté.

2 - La spatialité du numérique : local, global et réticulaire

La spatialité du numérique est complexe. Alors que le questionnement initial de la thèse postulait deux dimensions, le local ancré dans l'expérience physique, et le global issu de pratiques déterritorialisées, l'observation des pratiques numériques révèle qu'à ces deux dimensions s'ajoute une dimension réticulaire, qui agit comme un lien entre divers contextes spatiaux et temporels. La dimension locale façonne de manière très nette une grande partie des contenus culturels et informationnels qui sont consultés et qui circulent dans le réseau numérique. Elle détermine également la majorité des pratiques de sociabilité numérique, les réseaux étant fondés avant tout sur l'interconnaissance liée au quartier où à l'école. C'est donc dans la mesure où les pratiques numériques prolongent des expériences non numériques et locales qu'elles reflètent très largement les ressources culturelles et sociales du contexte local. De plus, l'appartenance à une même localité s'avère également un critère déterminant dans les pratiques de sociabilité numérique, même lorsque celles-ci n'ont pas été initiées en coprésence, comme en témoignent les nombreux cas où deux adolescents entrent en contact pour la première fois en ligne, motivés par le fait qu'ils habitent le même quartier. Ainsi, les pratiques locales se reflètent dans les pratiques numériques, qui à leur tour s'expriment dans des actions locales en co-présence, les NTIC favorisant très largement les rencontres et les sorties entre adolescents, comme je l'ai montré dans le chapitre 7.

La dimension globale des pratiques numériques se manifeste non seulement dans la culture de masse (qui précède les NTIC, mais qui est liée à l'évolution des médias) mais aussi dans l'émergence de certaines pratiques, dispositions ou habitus globaux. On peut distinguer tout d'abord la connexion constante avec les proches (qu'il s'agisse de la famille ou des amis) à travers divers moyens de communication instantanée et en différé, et la mémorisation numérique du réseau social au sens large, englobant parfois des personnes rencontrées une ou deux fois. Ensuite, on observe une disposition à la production de contenu en ligne, déjà mentionnée précédemment, qui s'exprime à travers les différentes variantes du blog et micro-blogging. Bien que cette disposition soit considérée comme une caractéristique générale du web 2.0 et non une spécificité des pratiques adolescentes, force est de constater que les inhibitions à l'exposition de soi face à quelques centaines de personnes sur un réseau social sont plus faibles chez les adolescents que chez la majorité des adultes. Observer et se montrer en ligne fait partie d'un habitus générationnel global qui implique une certaine maîtrise des codes de nouveauté, pertinence ou créativité. La créativité, mise en avant comme une caractéristique de la génération Internet n'est pas une disposition de tous, mais elle est en revanche une qualité clairement valorisée par les adolescents de l'enquête, qui souhaiteraient pouvoir la développer et la mettre en pratique à travers certains apprentissages techniques comme la création de sites ou d'animations. L'ensemble de ces pratiques et dispositions est en outre renforcé par le développement de l'Internet mobile, auquel peu d'adolescents des groupes étudiés avaient accès au moment du recueil des données, mais dont l'usage est déjà plus répandu à la fin de la rédaction de la thèse.

Comme tous les phénomènes globaux, ces pratiques et dispositions varient dans leurs manifestations locales dans la mesure où elles viennent s'inscrire dans un contexte qui leur préexiste. Toutefois, ce que l'étude des pratiques numériques d'adolescents de milieux populaires de grandes métropoles du Nord et du Sud révèle, c'est que les habitus culturels globalisés, souvent considérés propres aux élites internationales, dépendent davantage de l'inscription dans un espace globalisé que de l'appartenance à un milieu privilégié. Ainsi, la compréhension de la relation entre espace physique et espace numérique gagnerait beaucoup à partir d'études des pratiques numériques d'adolescents vivant dans des espaces peu globalisés tels que des zones rurales, des villes petites et moyennes de pays du Sud ou la périphérie lointaine de certaines grandes villes.

La troisième dimension de l'espace numérique consiste en un ensemble de liens entre des espaces et des moments différents. Ainsi, l'étude des réseaux sociaux numériques dans la

troisième partie de cette thèse a bien montré comment ces derniers regroupent un ensemble de contacts effectués dans différents contextes géographiques tels que les lieux où les adolescents ont vécu dans le cas de parents séparés ou de déménagements, ou encore à l'occasion de vacances, stages, activités et fêtes. Dans cette mesure, l'ampleur, la diversité et la complexité de l'espace numérique des utilisateurs est directement lié à leur degré de mobilité dans l'espace physique. Mais, en plus de constituer des liens entre différents espaces, et de manière indissociable, le réseau numérique constitue des liens entre différents moments. Il s'agit non seulement de moments associés à la fréquentation des espaces cités plus haut, mais aussi à des périodes de vie comme les années de fréquentation de l'école primaire ou du collège. Ces liens sont mémorisés sous forme numérique. Ils peuvent être mis en latence et réactivés des années plus tard. Il n'est donc pas anodin qu'au sein du vocabulaire spatial associé à Internet (naviguer, aller à, site, etc.) se soit affirmé dès les premiers moments du web le terme de « lien », rappelant que, bien plus qu'une étendue de matière, l'espace est un ordre de corrélations. La dimension subjective de ces corrélations appelle d'autres études sociologiques et psychologiques mettant l'accent sur les représentations que les usagers des NTIC ont des relations entre les différents éléments qui composent leur univers numérique.

3 - Des pratiques numériques entre la liberté des ressources et la contrainte de connectivité

Alors que l'on pourrait parler de différences dans les pratiques numériques, la problématique des inégalités soulève une question éthique et politique, celle de la justice sociale. L'analyse des diverses ressources développées par certains individus et groupes sous la forme de capital culturel et social apporte des éléments de compréhension des inégalités en jeu dans la mesure où elle permet de voir comment ces ressources affectent leurs possibilités (ou capacités, pour reprendre le vocabulaire d'Amartya Sen) de vivre une vie en accord avec leurs valeurs et leurs aspirations. Cette étude empirique montre que les groupes étudiés, bien qu'ils fassent partie des milieux considérés défavorisés dans leurs pays respectifs, ne sont en rien des exclus du numérique. Ce constat n'écarte pas le problème de l'exclusion numérique, qui touche toujours certaines franges de la population, mais il souligne la nécessité d'identifier plus précisément les ressources associées aux pratiques numériques et les bénéfices qui peuvent en découler pour les utilisateurs.

L'enquête a mis en avant une série de ressources culturelles qui apportent des bénéfices en termes d'accès aux loisirs (musiques, films, jeux, lectures) et d'employabilité (langues étrangères et compétences informatiques), ainsi qu'un vaste réseau numérique source de bénéfices psychologiques (soutien moral, amitié, sociabilité), matériels (solidarité familiale ou entre pairs) et informationnels. Cependant, les résultats montrent également qu'à ressources similaires, les dispositions individuelles des adolescents à utiliser ces dernières varient énormément. Ainsi, confrontés à l'exercice de trouver trois personnes ressources pour obtenir une aide économique ou informative, certains des adolescents qui déclarent leur famille dépourvue de ces ressources n'hésiteraient pas à solliciter des amis d'amis ou des personnes connues dans des contextes associatifs, tandis que d'autres ne pensent même pas à interroger leurs enseignants ou faire une recherche sur Internet. De même, certains élèves investissent fortement les NTIC pour acquérir un capital social, scolaire ou pour développer certaines compétences, ce qui illustre bien que les NTIC mettent ce type de ressources à leur disposition. Pourtant, il ne s'agit que d'une très petite minorité des élèves interrogés. Enfin, la possibilité de maintenir contact avec des personnes d'un autre milieu social sur le réseau numérique montre que l'hétérogamie de classe est due en grande partie aux contingences de la sociabilité dans l'espace physique, et que les affinités présentent également des variations individuelles significatives, certains élèves évitant spécifiquement les adolescents de leur milieu social, d'autres valorisant la diversité ou bien les fréquentations de leur milieu, ce qui influe sur leur capital social. Ces constats appellent à prendre davantage en compte les dispositions individuelles face à l'action dans l'étude des inégalités, à la fois dans des études empiriques qualitatives combinant les déterminants sociaux et psychologiques de l'action, et dans des travaux théoriques prenant en compte l'existence de ces différences individuelles de dispositions ou de motivation dans la définition de la justice sociale.

Les pratiques numériques apparaissent donc globalement comme multiplicatrices de capacités par le fait qu'elles augmentent le nombre et la diversité des informations disponibles et les occasions de contact avec ces informations à travers un réseau social également démultiplié et diversifié. Du point de vue des capacités, cette mise en contact avec une diversité de modèles ou styles de vie, ainsi que l'existence de trous structureaux dans le réseau numérique sont deux aspects importants de la justice sociale dans la mesure où ils permettent d'alléger les contraintes sociales pesant sur les individus, leur laissant davantage de liberté d'agir selon leurs propres choix, comme cela a été développé dans la troisième partie de la thèse. Mais la liberté apparente que favorisent les pratiques numériques a

également ses limites. Tout d'abord, les exhortations à être soi-même indépendamment des normes extérieures peuvent aussi peser sur les individus, mais surtout il devient de plus en plus difficile d'être absent de l'espace numérique, ce qui constitue une nouvelle forme de contrainte sociale. En effet, plusieurs témoignages montrent qu'il est mal vu pour un adolescent de ne pas être joignable par ses amis et sa famille, et l'importance des plateformes numériques pour les discussions d'après l'école et l'organisation des sorties et soirées compromet la sociabilité de ceux qui ne souhaiteraient pas adopter ces outils. On voit donc que les pratiques numériques des lycéens de quartiers défavorisés de Rio de Janeiro et de Paris leur ouvrent un espace fait d'un ensemble de ressources qui recourent en partie celles de leur espace local, mais qui le dépassent amplement. C'est la nature des pratiques de l'ensemble des utilisateurs qui détermine les ressources disponibles dans cet espace numérique. Ce sont également ces pratiques et leur intensité qui déterminent la force normative de l'injonction collective à être présent dans l'espace numérique.

Table des figures

Fig.1	Unité et altérité des groupes étudiés selon l'approche transnationale.....	21
Fig.2	Unité et altérité des groupes étudiés dans une perspective de comparaison internationale (nationalisme méthodologique).....	21
Fig.3	Indicateurs sociaux pour les quartiers étudiés en région parisienne (2006).....	24
Fig.4	Indicateurs sociaux pour les quartiers étudiés à Rio de Janeiro (2008).....	24
Fig.5	Profil socio-éducatif des foyers des enquêtés.....	25
Fig.6	Les internautes dans le monde : nombre, proportion de la population et progression par continent (2000-2010).....	65
Fig.7	Proportion des internautes brésiliens ayant un accès à domicile (2008).....	66
Fig.8	Distribution des non-utilisateurs d'Internet au Brésil selon le motif de non-utilisation au cours des 3 derniers mois (2005/2008)	68
Fig.9	Raisons invoquées par les ménages pour l'absence d'accès à Internet à leur domicile en France et en Europe (2008).....	69
Fig.10	Les étapes successives d'accès aux technologies numériques.....	79
Fig.11	Taux d'équipement : téléphone portable et accès Internet à domicile.....	85
Fig.12	Equipement numérique des groupes enquêtés (%)	87
Fig.13	Fréquence des principaux usages du téléphone portable dans les groupes enquêtés (fois/jour).....	88
Fig.14	Taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire de second cycle par continents en 1999 et 2007.....	102
Fig.15	Part des internautes actifs utilisateurs de sites de réseautage, et temps moyen passé sur ces sites en 2010.....	104
Fig.16	« <i>One of the main ways I stay connected with my friends is through social Networking websites</i> » (18-25 ans, USA, UK, France, Chine, Inde).....	104
Fig.17	Moyens de communication utilisés sur Internet (%).....	105
Fig.18 et 19	Exemples de remix : La Reine Mère d'Angleterre en Maître Yoda de la Guerre des Étoiles et un clip amateur de la chanson Dança do quadrado.....	137
Fig.20a et b	Proportion de filles et de garçons parmi les producteurs d'UGC (user generated content) dans le groupe carioca (a) et francilien (b).....	138
Fig.21	Sources utilisées pour le travail scolaire à la maison.....	146
Fig.22	Profils de participation en ligne, par classe d'âge, dans la population américaine, en 2006.....	157
Fig.23	Pensez-vous que le lycée aide à développer les qualités suivantes ?.....	160
Fig.24	Profil démographique des lecteurs et contributeurs sur Wikipédia.....	165
Fig.25	Le profil socioéducatif des élèves ayant contribué à Wikipédia.....	167

Fig.26	Le sentiment de compétence des élèves sur un sujet et la modification d'un article Wikipédia.....	171
Fig.27	Équipements en TIC disponibles dans les écoles publiques brésiliennes (% du total des écoles, primaire et secondaire confondus).....	178
Fig.28	Indiquez les équipements utilisés dans votre lycée.....	179
Fig.29	Obstacles à une plus grande utilisation des TICE selon les enseignants.....	182
Fig.30	Pourcentage de lycées généraux disposant de différents services numériques....	183
Fig.31	Contenus disponibles sur le site Internet des écoles publiques brésiliennes (primaire et secondaire).....	184
Fig.32	Quelle(s) langue(s) utilisez-vous sur Internet ?.....	206
Fig.33	Langues étrangères (autres que l'anglais) utilisées en ligne, par ordre de fréquence (plusieurs réponses possibles par individu).....	207
Fig.34	Représentation du Centre, des zones Sud et Nord de Rio et ses reliefs.....	223
Fig.35	L'identité numérique à travers les pseudonymes dans les adresses email.....	328
Fig.36	Contacts les plus fréquents sur le téléphone portable (points).....	249
Fig.37	Contacts les plus fréquents sur le téléphone portable : famille/amis (points).....	250
Fig.38	Contacts les plus fréquents sur le téléphone portable : génération (points).....	250
Fig.39	Nombre de frères et soeurs des enquêtés.....	251
Fig.40	Interaction entre l'intensité d'usage de Facebook et l'estime de soi sur le capital utilitaire-relationnel chez des étudiants américains de premier cycle.....	263
Fig.41	Buddypoke, Orkut.....	271
Fig.42	Superpoke, Facebook.....	271
Fig.43	Exemple d'une journée de sms d'un lycéen francilien (reconstitué).....	272
Fig.44	Conversation MSN entre deux adolescents brésiliens.....	278
Annexe 1	Questionnaire en français.....	323
Annexe 2	Questionnaire en portugais.....	329
Annexe 3	Guide d'entretien en français.....	335
Annexe 4	Guide d'entretien en portugais.....	337
	Références bibliographiques.....	339

LES PRATIQUES ADOLESCENTES DES NTIC A PARIS ET RIO DE JANEIRO

QUESTIONNAIRE ANONYME

••• DONNEES INDIVIDUELLES •••

1. Nom du lycée : _____ 2. Classe : _____ 3. Age : _____ 4. Sexe : F M
5. Quartier de résidence : _____ 6. Nombre de frères et soeurs au domicile : _____ 6 bis. Nb d'adultes au domicile : _____
7. Profession de la mère : _____ 8. Profession du père : _____
 Non pertinent (mère inconnue, absente ou décédée) Non pertinent (père inconnu, absent ou décédé)

9. Niveau d'études de la mère : Jamais scolarisée

- Une seule réponse possible*
- Ecole primaire
 - Collège
 - Lycée
 - Supérieur 1er cycle (BTS, Licence...)
 - Supérieur 2nd cycle (Master, Ecole d'ingénieur...)
 - Supérieur 3e cycle (Doctorat, médecine...)

10. Niveau d'études du père : Jamais scolarisé

- Une seule réponse possible*
- Ecole primaire
 - Collège
 - Lycée
 - Supérieur 1er cycle (BTS, Licence...)
 - Supérieur 2nd cycle (Master, Ecole d'ingénieur...)
 - Supérieur 3e cycle (Doctorat, médecine...)

11. Travail rémunéré (élève) : Oui, je travaille régulièrement (+ de 6h/semaine)

- Une seule réponse possible*
- Oui, je travaille de temps en temps (+ de 6h/mois)
 - Oui, je travaille, mais uniquement pendant les vacances scolaires
 - Non, je ne travaille pas

12. Revenus du foyer (allocations comprises) - *Une seule réponse possible*

- Moins de 1000 €
- Entre 1000 et 4500 €
- Plus de 4500 €

••• EQUIPEMENT PERSONNEL •••

13. Au sujet des équipements suivants,

indiquez 1) si vous l'utilisez

2) si vous le possédez (ou allez en acheter un bientôt)

	J'utilise	J'en possède un
- MP3	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- PC / ordinateur personnel	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- Laptop / ordinateur portable	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- Scanner	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- Téléphone portable	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- Webcam	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- Appareil photo numérique	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- iPhone 3G / Palm / Blackberry / autre	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
- Jeu vidéo (PlayStation, Wii...)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

- 14. Indiquez les équipements du foyer** - **Télévision** oui, chaînes de base Oui, 10 à 50 chaînes Oui, plus de 50 chaînes Non
 - **Téléphone fixe** Oui, classique Oui, illimité avec Internet Non
 - **Internet** Oui, câble/ADSL Oui, fibre optique Oui, Wifi gratuit (local, voisins) Non

Si votre foyer ne possède aucun de ces trois équipements, passez directement à la question 16

- 15. Combien de temps utilisez-vous ces équipements ?** - **Télévision** Moins de 2h/semaine Entre 1 et 3h/jour
 Entre 2 et 7h/semaine Plus de 3h/jour
 - **Téléphone fixe** Moins de 2h/semaine Entre 1 et 3h/jour
 Entre 2 et 7h/semaine Plus de 3h/jour
 - **Internet** Moins de 2h/semaine Entre 1 et 3h/jour
 Entre 2 et 7h/semaine Plus de 3h/jour

••• TELEPHONE PORTABLE •••

Si vous n'utilisez pas de téléphone portable, passez directement à la question 26

- 16. Partagez-vous votre portable avec un autre membre de votre famille?** Non, c'est le mien Oui, on le partage
17. Quel est votre mode de paiement des communications? carte pré-payée Forfait 1 à 2h Forfait 3h et plus
18. Combien dépensez-vous (en moyenne) par mois en communications? Moins de 20 € Entre 21 et 60€ Plus de 60€
19. Qui paye ? Moi Mes parents Autre : _____

20. Combien de fois utilisez-vous votre portable pour :

	Jamais	1 x/mois	1 à 5x/mois	2 à 5x/sem.	1 à 5x/jour	Plus de 5x/jour
Envoyer des SMS						
Effectuer un appel						
Recevoir un appel						
Biper						
Envoyer un MMS ou une vidéo						
Ecouter de la musique						
Prendre des photos						
Filmer						
Jouer						
Utiliser des services (météo, achats, banque...)						

- 21. Combien de contacts sont enregistrés dans votre portable ?** Moins de 10 numéros De 26 à 50 numéros
 De 11 à 25 numéros Plus de 50 numéros

22. Parmi ces contacts, quelle proportion habite dans votre quartier ?

Moins d'un tiers Entre 1/3 et 2/3 Plus de 2/3

23. Parmi ces contacts, quelle proportion est dans votre lycée ?

Moins d'un tiers Entre 1/3 et 2/3 Plus de 2/3

24. Quels sont les 3 contacts avec lesquels vous communiquez le plus souvent ?

1) _____
 2) _____
 3) _____

Indiquer le type de lien, par exemple «ma mère», «mon meilleur ami», «ma petite amie»...

25. Quand utilisez-vous le plus votre portable pour :	En marchant dans la rue	Dans une file d'attente	En attendant le bus/métro	Dans le bus/métro	En voiture (passager)	A l'école (hors des cours)	A l'école (pendant les cours)	A la maison	Autre : _____
Envoyer des SMS									
Effectuer des appels									

26. Pourriez-vous vivre sans téléphone portable ?

Oui Non

●●● INTERNET ●●●

Si vous n'utilisez pas Internet, passez directement à la question 43

27. Où vous connectez-vous à Internet ?

Indiquer tous les lieux et souligner le lieu principal

A la maison
 Chez des amis, voisin, famille
 A l'école
 Sur mon lieu de travail
 Dans des cybercafés
 Autre : _____

28. En moyenne, combien de fois vous connectez-vous à Internet ?

Une fois par jour
 Plus d'une fois par jour
 Une fois par semaine
 Plus d'une fois par semaine
 Une fois par mois

28. En moyenne, combien de temps passez-vous sur Internet quand vous vous connectez ?

Moins d'une heure
 Entre une et trois heures
 Plus de trois heures

29. Pourquoi utilisez-vous Internet ?

Plusieurs réponses possibles

- Recherche d'informations : scolaires professionnelles pratiques (horaires, adresses..) santé Autre : _____
 - Communication : Emails MSN... Skype... Autre : _____
 - Téléchargement : Musique Films Images Autre : _____
 - Jeux Seul En réseaux

30. Vous communiquez avec :

Des personnes que je connais et des inconnus (forums, chats, etc..) Seulement les personnes que je connais

31. Vous indiquez-vous des sites entre amis ?

Oui Non

32. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous sur Internet ?

Français uniquement
 Français et anglais
 Français et autre : _____

33. Indiquez si vous connaissez et/ou si vous utilisez les sites suivants :

	Je connais		J'utilise	
	Oui	Non	Oui	Non
Google, Yahoo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Googlemaps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MySpace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bebo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LeMonde.fr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikipedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orkut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiihow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikinews	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voila	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eBay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PodcastAlley	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			YouTube	<input type="checkbox"/>
			SecondLife	<input type="checkbox"/>
			PriceMinister	<input type="checkbox"/>
			Monster	<input type="checkbox"/>
			Twitter	<input type="checkbox"/>
			Blogger	<input type="checkbox"/>
			LinkedIn	<input type="checkbox"/>
			Podcasting Brasil	<input type="checkbox"/>
			iTunes	<input type="checkbox"/>
			Skyrock	<input type="checkbox"/>
			Mappy	<input type="checkbox"/>
			Delicious	<input type="checkbox"/>
			Digg	<input type="checkbox"/>
			Amazon	<input type="checkbox"/>

34. Est-ce que vous-même créez du contenu sur Internet ?

- Non Oui : Blogs Wikis Forums Podcasts Vidéos Myspace / Facebook / autre Création ou administration de site

35. Utilisez-vous du « langage SMS » ?

- Seulement sur MSN Sur MSN et dans les mails Seulement avec des jeunes Jamais

36. Vous vous connectez :

- Seul Avec des amis / famille

37. Aidez-vous vos amis/famille à utiliser Internet ?

- Oui, tout le temps Oui, de temps en temps Non, jamais ou presque jamais

38. Combien dépensez-vous (ou vos parents) par mois pour Internet ?

- Moins de 10€ De 11 à 50€ Plus de 51€

39. Est-ce que vos parents posent des limites à votre usage d'Internet ?

- Oui, des limites de temps (je ne peux pas passer plus d'une certaine durée connecté)
 Oui, des limites d'horaire (je ne peux pas me connecter avant ou après certaines heures)
 Oui, des limites d'usage (je ne peux pas accéder à certains sites, ou faire certaines choses)
 Non, ils ne posent pas de limite

Plusieurs réponses possibles

40. Pensez-vous que l'usage d'Internet favorise ou diminue vos échanges avec :

- Votre famille à la maison Diminue Favorise Ne change rien
 - Votre famille en général Diminue Favorise Ne change rien
 - Vos amis Diminue Favorise Ne change rien

41. Pensez-vous qu'Internet est « pour tous » ?

- Pour tous les âges
 Pour toutes les origines
 Pour les hommes comme les femmes
 Pour les riches comme les pauvres
 Pour tous les pays

Plusieurs réponses possibles

42. Quand vous recherchez des informations sur Internet, trouvez-vous facilement ce que vous voulez ?

- Oui, toujours ou presque ça dépend des fois Non, c'est souvent difficile de trouver ce que je cherche

••• LYCEE •••

43. Combien de temps mettez-vous pour aller de votre domicile au lycée ? _____

44. Quel moyen de transport utilisez-vous pour vous rendre au lycée ? Marche à pied Autre : _____

Plusieurs réponses possibles

Bus

Voiture (passager)

Voiture (conducteur)

45. Quelles sources utilisez-vous pour votre travail scolaire ?

Plusieurs réponses possibles

Le cours du professeur

Manuel scolaire

Autres livres

Internet

Télévision

Journaux / revues

Amis / famille

Autre : _____

46. Pensez-vous que le lycée aide à développer les qualités suivantes ? *Plusieurs réponses possibles*

Concentration

Bonnes manières

Ouverture sur le monde

Connaissance de la société

Langues étrangères

Copportement citoyen

Créativité

Respect

Esprit d'initiative

Sens des responsabilités

Prise de parole en public

Expression orale

Expression écrite

Culture générale / connaissances

Rigueur / organisation

Solidarité

Travail en équipe

Esprit critique

Autonomie

47. Indiquez les équipements utilisés dans votre lycée :

Vidéo-projecteur Magnétoscope

Retro-projecteur Lecteur DVD

Télévision Lecteur K7 / CD

48. Pensez-vous que les élèves qui ont Internet à la maison soient avantagés pour leurs études ? Oui Non

49. Y a-t-il des ordinateurs à la disposition des élèves dans votre lycée ? Je ne sais pas Non Oui, avec connexion à Internet

Oui, mais sans connexion à Internet

Oui, mais je ne sais pas s'il y a Internet

Une seule réponse possible

50. La connaissance des nouvelles technologies est-elle importante pour trouver un emploi ? Oui Non

51. Le lycée a-t-il un site ? Oui Non Je ne sais pas

52. Les élèves du lycée ont-ils un site/blog/groupe sur Internet ? Oui Non Je ne sais pas

Merci beaucoup pour votre aide!

H. Petry, doutoranda em sociologia pela SciencesPo (Paris, França)
Orientação : A. van Zanten, Observatoire sociologique du changement (OSC, SciencesPo/CNRS)
Co-orientação : M. I. Marcondes, Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

OS JOVENS, A ESCOLA PÚBLICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS, pesquisa internacional - Brasil e França

QUESTIONÁRIO

••• DADOS PESSOAIS •••

1. Nome do colégio : _____ 3. Idade : _____
4. Sexo : feminino masculino 5. Bairro/comunidade de moradia : _____ 6. Número de irmãos : _____

7. Profissão da mãe : _____ Não relevante (mãe desconhecida, ausente ou falecida) 8. Profissão do pai : _____ Não relevante (pai desconhecido, ausente ou falecido)

9. Escolaridade da mãe : Sem estudos Fundamental incompleto Fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto Ensino superior completo
Marque uma opção
10. Escolaridade do pai : Sem estudos Fundamental incompleto Fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto Ensino superior completo
Marque uma opção

11. Você também trabalha? Sim, trabalho até 15 horas semanais **12. Renda familiar** - *Marque uma opção*
Marque uma opção Sim, trabalho mais de 16 horas semanais Até RS 1000
 Não, no momento não trabalho, mais trabalhei no passado Entre RS 1000 e 4500
 Não, não trabalho Mais de RS 4500

••• EQUIPAMENTO PESSOAL •••

13. Sobre os seguintes aparelhos, indique se você sabe o que é, se utiliza, e/ou se possui ou pretende comprar em breve

	Sei o que é	Utilizo	Possuo ou pretendo comprar em breve
- MP3	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Computador / Desktop	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Laptop	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Scanner	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Telefone celular	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Webcam	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Câmera digital	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- iPhone G3 / Palm / Blackberry	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
- Vídeo game	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

14. Em casa, há os seguintes aparelhos ? - Televisão sim, TV comum Sim, TV a cabo Sim, TV satélite Não
 - Telefone fixo Sim Não
 - Internet Sim, discada Sim, banda larga a cabo Sim, banda larga de fibra ótica Não
 Sim, banda larga via rádio

Se você não tiver nenhum desses 3 aparelhos em casa, passe diretamente à pergunta 16

15. Quanto tempo você passa os utilizando ?
 - Televisão Até 2 h / semana Entre 1 e 3 h / dia
 Entre 2 e 7 h / semana Mais de 3 h / dia
 - Telefone fixo Até 2 h / semana Entre 1 e 3 h / dia
 Entre 2 e 7 h / semana Mais de 3 h / dia
 - Internet Até 2 h / semana Entre 1 e 3 h / dia
 Entre 2 e 7 h / semana Mais de 3 h / dia

••• CELULAR •••

Se você não usar celular, passe diretamente à pergunta 26

16. O celular que você usa é só seu ou pertence também a outro familiar ? Só meu Compartilho com outros familiares
 17. Qual é o tipo de assinatura do seu celular ? cartão pré-pago Plano de até 2 h mensais Plano de mais de 2 h mensais
 18. Qual é o custo mensal (em média) do seu celular ? Até RS 20 Entre RS 21 e 60 Mais de RS 60
 19. Quem paga a conta do seu celular? Eu Meus pais Outro : _____

20. Com qual frequência você usa o seu celular para :

	Nunca	Até 1x/mês	Entre 1 e 5x/mês	Entre 2 e 5x/semana	Entre 1 e 5x/dia	Mais de 5x/dia
Enviar torpedos						
Fazer uma ligação						
Receber uma ligação						
Bipar						
Enviar um MMS ou outro arquivo						
Ouvir música						
Tirar fotos						
Filmar						
Jogar						
Utilizar serviços (informações, pagamentos, etc.)						

21. Quantos números são gravados na agenda do seu celular ? Até 10 números Entre 26 e 50 números
 Entre 11 e 25 números Mais de 50 números

22. Dentre esses contatos, qual a proporção de pessoas da sua vizinhança ? Até um terço Entre 1/3 e 2/3 Mais de 2/3

23. Dentre esses contatos, qual a proporção de pessoas do seu colégio ? Até um terço Entre 1/3 e 2/3 Mais de 2/3

24. Quais são os 3 contactos com que você se comunica no celular com mais frequência? 1) _____

Indique o tipo de relacionamento Ex: «meu pai», «minha namorada», «meu patrão», etc. 2) _____

3) _____

25. Quando você mais utiliza seu celular para :	Andando na rua	Esperando numa fila	Esperando o ônibus/metrô	Dentro do ônibus/metrô	No carro (passageiro)	Na escola (fora das aulas)	Na escola (durante as aulas)	Em casa	Outros : _____
Enviar torpedos									
Fazer ligações									

26. Você poderia viver sem celular ? Sim Não

••• INTERNET •••

Se você não usar internet, passe diretamente à pergunta 43

27. Aonde você acessa internet ?

- Em casa
- Na casa de amigos ou familiares
- Na escola
- No trabalho
- Em Lan Houses
- Outro : _____

28. Com que frequência você acessa internet?

- Uma vez por dia
- Mais de uma vez por dia
- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Uma vez por mês

28. Por quanto tempo (em média) ?

- Até uma hora
- Entre uma e 3 horas
- Mais de 3 horas

29. Para que você utiliza internet?

Mais de uma resposta possível

- Pesquisar informações escolares profissionais práticas (horários, endereços..)
- Me comunicar : Emails MSN Skype Outros : _____
- Baixar arquivos : Música Filmes Imagens Outros : _____
- Jogar só em rede

Outros : _____

30. Você se comunica com : pessoas conhecidas e desconhecidas (forums, chats, etc..) somente pessoas conhecidas

31. Você troca dicas de site ou links com seus amigos ? Sim Não

32. Qual idioma você utiliza na Internet ?

- Somente português
- Português e inglês
- Português e outro : _____

33. Indique se você conhece e/ou usa os seguintes sites :

	Conheço		Uso	
	Sim	Não	Sim	Não
Google, Yahoo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Googlemaps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MySpace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bebo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globo Online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikipedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orkut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiihow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikinews	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UOL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eBay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PodcastAlley	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			YouTube	<input type="checkbox"/>
			SecondLife	<input type="checkbox"/>
			Mercado Livre	<input type="checkbox"/>
			Catho	<input type="checkbox"/>
			Twitter	<input type="checkbox"/>
			Blogger	<input type="checkbox"/>
			LinkedIn	<input type="checkbox"/>
			Podcasting Brasil	<input type="checkbox"/>
			iTunes	<input type="checkbox"/>
			Terra	<input type="checkbox"/>
			Rio Mapa	<input type="checkbox"/>
			Delicious	<input type="checkbox"/>
			Digg	<input type="checkbox"/>
			Amazon	<input type="checkbox"/>

34. Você também cria conteúdo na Internet ?

- Não Sim : Blogs Wikis Forums Podcasts Vídeos Orkut Criação ou administração de site
35. Você utiliza abreviações (Ex: "vc" para "você") ? Somente nos chats (MSN) Nos chats e nos emails Somente com jovens Nunca

36. Você acessa a Internet : Só Com amigos/família

- 37. Você ajuda amigos ou família a utilizar Internet ?** Sim, sempre Sim, ocasionalmente Não, nunca ou quase nunca

38. Quanto você gasta (ou seus pais) por mês com Internet? Até RS 10 Entre RS 11 e 50 Mais de RS 51

39. Seus pais colocaram limites no seu uso da Internet?

Mais de uma resposta possível

- Sim, limites de tempo (não posso passar uma certa duração conectado)
 Sim, limites de horário (não posso usar antes ou depois de um certo horário)
 Sim, limites de sites ou uso (não posso acessar um certo tipo de sites, ou fazer certas coisas, Ex: comprar online, conversar com pessoas desconhecidas, etc.)
 Não, não colocaram limites

- 40. Você pensa que o uso da internet diminui ou aumenta sua comunicação com** - Seus familiares dentro do lar Diminui Aumenta Indiferente
 - Sua família em geral Diminui Aumenta Indiferente
 - Seus amigos Diminui Aumenta Indiferente

41. Você pensa que Internet é "para todos" ?

Mais de uma resposta possível

- Para pessoas de todas idades
 Para pessoas de todas raças
 Para mulheres como homens
 Para pessoas ricas como pobres
 Para pessoas de todos os países

42. Quando você busca informação na Internet, você acha com facilidade o que você quer?

- Sim, sempre ou quase sempre
 Depende das vezes
 Não, é difícil achar o que eu quero

••• ESCOLA •••

43. Quanto tempo leva para ir da sua casa à escola? _____

44. Qual transporte você utiliza para ir à escola?

Mais de uma resposta possível

- Vou a pé
- Vou de ônibus
- Vou de carro (de carona)
- Vou de carro dirigindo

Outro : _____

45. Quais são as fontes que você utiliza para o seu trabalho escolar ?

Mais de uma resposta possível

- A aula do professor
- O manual
- Outros livros
- A Internet
- Televisão
- Jornais / revistas
- Amigos e familiares

46. Você pensa que a escola ajuda a você a desenvolver as seguintes qualidades? *Mais de uma resposta possível*

- Concentração
- Boas maneiras
- Abertura ao mundo
- Conhecimento da sociedade
- Línguas estrangeiras
- Cidadania
- Criatividade
- Respeito ao outro
- Espírito de iniciativa
- Senso da responsabilidade
- Falar em público
- Expressão oral
- Expressão escrita
- Cultura/conhecimentos
- Rigor/organização
- Solidariedade
- Trabalho em grupo
- Espírito crítico
- Autonomia

47. Marque quais os equipamentos que são usados nas aulas na sua escola:

- Data show
- Aparelho de vídeo cassete
- Retroprojeter
- DVD
- Televisão
- Aparelho de som

48. Você pensa que os alunos que têm a Internet e/ou um computador em casa têm uma vantagem para sua formação ? Sim Não

49. Há computadores à disposição dos alunos no seu colégio? Não sei Não Sim com conexão a Internet

Escolhe um

Sim, sem conexão a Internet

Sim, mas não sei se tem conexão a Internet

50. O conhecimento das novas tecnologias é importante para achar um emprego ? Sim Não

51. A escola tem um site ? Sim Não Não sei

52. Os alunos e ex-alunos têm um site ou grupo no Orkut ? Sim Não Não sei

Muito obrigado pela sua ajuda !

GUIDE D'ENTRETIEN

Commentaires	<p>Présentation de la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche de doctorat en sociologie de l'éducation. Données ANONYMES. - Etude sur les usages des nouvelles technologies des lycéens de Rio de Janeiro et de région parisienne. - Objectif: comment utiliser les compétences des élèves pour leur apprentissage? - Discussion pour que tu m'expliques ta vie quotidienne, le quartier, le lycée, les amis, et bien sur les NTIC
<p><i>Courses, amis, sortir, sport, médecin, stage, soutien scolaire...</i></p>	<p>Thème 1: la vie dans le quartier</p> <p>Nom; Age; Nom du lycée</p> <p>Tu habites loin du lycée?</p> <p>Tu as toujours habité là? Tes parents sont nés en région parisienne?</p> <p>Tu aimerais continuer à vivre là? Déménager? Vivre à l'étranger?</p> <p>Quelles sont les activités que tu fais dans ton quartier? Dans ta commune?</p> <p>Utilises-tu les transports en commun?</p> <p>Est-ce que tu vas souvent à Paris? Pour quoi faire? Dans quels quartiers?</p> <p>Décris-moi une journée typique. Une journée atypique?</p> <p>Pourquoi est-ce que tu es venu(e) dans ce lycée? Il y a un autre lycée où tu aimerais aller?</p> <p>Que voudrais-tu faire après le lycée? (filière/options en 1ere)</p> <p>Penses-tu que la vie des lycéens soit très différente à Rio?</p>
	<p>Thème 2: le lycée et les NTIC</p> <p>Dans ton lycée, est-ce que vous travaillez plus souvent en groupe ou individuellement?</p> <p>Un cours type.</p> <p>Pendant les cours, tu préfères quand le prof dicte et que tu prends des notes? Les discussions? Qu'il écrive tout au tableau? Tu participes en classe ou pas?</p> <p>Est-ce que tu t'entends bien avec les profs? Vous vous parlez en dehors des cours?</p> <p>Est-ce qu'il y a des groupes entre les élèves (âge, filles/garçons, style mode ou musique, bosseurs...)?</p> <p>Est-ce qu'il y a des élèves tous seuls (sans amis)? Pourquoi?</p> <p>Les élèves sérieux? Faillots? Bouffons? Chouchous?</p> <p>Les élèves qui sont très forts en informatique?</p> <p>Il y a des cours d'informatique? Tu aime(ra)is? Pourquoi?</p> <p>Les profs savent enseigner ça?</p> <p>Tu te sers de l'ordinateur pour tes devoirs/révisions? Les infos sont fiables? Et le cours du prof?</p> <p>Un session de travail en salle info.</p> <p>Tes compétences en NTIC sont évaluées à l'école? Comptent?</p> <p>Tu te sers de ton téléphone portable à l'école? Pour quoi faire? En cours? Contact avec le lycée/profs par portable?</p>

	<p>Thème 3 : l'apprentissage et les NTIC</p> <p>Quand as-tu entendu parler d'Internet pour la 1ere fois? Utilisé pour la 1ere fois? Ton usage a évolué? Tu as appris tout seul à t'en servir ou on t'a montré certaines choses? Imagine: un étranger vient d'arriver dans ton quartier, il vient d'un endroit où il n'a jamais entendu parler d'Internet, il vient te demander «mais c'est quoi Internet?» = Comment tu lui expliques? Où est-ce que tu te connectes à Internet? Usages différents selon les endroits? Il y a des cybercafés près de chez toi? Autre lieux d'accès (médiathèque...); Gratuit/payant? Tu fais quoi sur Internet? Typiquement quand tu allumes l'ordi...</p> <p>Les infos que tu recherches sur Internet tu les cherches aussi par d'autres moyens (questions à parents, profs, amis / livres, revues...)</p> <p>Quand tu dois te rappeler de qch à faire, pour ne pas oublier tu fais comment? Pseudos: email, MSN, MySpace, Facebook, tag, amis, groupe rap? Tu as combien de contacts sur MySpace/Facebook/MSN? Ce sont les mêmes que dans ton portable? Tu les as connus comment? Additionnés comment? Quels sont ceux qui sont le plus différents de toi? Pourquoi? Tu t'es déjà fait des vrais amis sur Internet? Tu es déjà sorti avec qn rencontré sur Internet? Quels sont les 3 derniers mails que tu as envoyés/reçus? texto? Tu as un site/blog? Participes à des forums? Quels st tes sites préférés? Tu as des sites ds tes favoris? Tu penses que ton usage d'Internet est pareil que celui de tes amis? Et de tes parents? Profs? Et pour le téléphone portable? Est-ce qu'Internet favorise ton autonomie? Et le portable?</p>
<p><i>Questions de santé, drogues, contraception...</i></p>	
	<p>Thème 4 : Socialisation et sociabilité</p>
	<p>Qui sont les 3 personnes à qui tu demanderais de l'aide pour 1) T'inscrire à la fac; 2) emprunter 500€ pour une chose importante; 3) à qui tu parlerais en 1er si tu tombais enceinte/mettais ta copine enceinte?</p>
	<p>Thème 5 : Identité</p>
<p>3 voeux pour améliorer ton quotidien:</p>	<p>A quoi tu t'identifies le plus? Tu te sens plus proche des personnes qui le partagent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Religion - Nationalité, pays - Origine - Langue - Ville - Quartier/cité - Couleur de peau
<p>3 voeux pour améliorer ton futur:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Style de musique écouté - Classe sociale - Age, génération - Idéaux, valeurs - Amis, fréquentations - Equipe de foot (supporter) - Sports, activités (musique, dessin, théâtre...) - Connaissances - Marques (vêtements, électronique...)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Comentários	Apresentação da pesquisa - Estudante francesa. Pesquisa no colégio no ano passado (os projetos dos alunos e a opinião sobre a escola). Pesquisa de doutorado em sociologia da educação para minha faculdade na França + a PUC. - Comparação entre alunos de ensino médio de baixos pobres de Paris e do Rio de Janeiro : a utilidade das novas tecnologias na vida cotidiana dos jovens e na escola . - Objetivo = as TIC podem ajudar a lutar contra desigualdades educacionais?
<i>ENCLAVEMENT, compras, trabalho, lazer que horas você se levanta, se você trabalha, pega o ônibus, vai na escola, etc...</i>	Tema 1 : o bairro Apresentação : nome, idade, nome do colégio Onde você mora? Sempre viveu no mesmo lugar? Pais nasceram no Rio de Janeiro? Gostaria de continuar vivendo no mesmo lugar? Gostaria de viajar? Escolha da escola? Gostaria de estudar em outra escola? Atividades que faz na CDD - atividades que faz fora da CDD. Quais seriam as consequências se não tiver transporte? Vai com frequência no centro da cidade ou na zona sul? Para que? Cada semana, anda por que lugares da cidade? Descrver um dia típico. Um dia atípico. Depois de terminar o ensino médio? Você pensa que a escola é muito diferente na França?
	Tema 2 : a escola e as TIC Trabalho em grupos ou individual? Você prefere quando o professor dita o curso e você anota, ou aulas interativas, em que os alunos participam? (ou a alternância) Exemplo de 1x que um colega ajudou. Você participa nas aulas? Exemplo. Comunica com os professores fora das aulas? Relações boas? Grupos de alunos na escola (idade, sexo, música, moda, estudos...)? Alunos sozinhos? Porque? Bons alunos = CDF? Explica Alunos que dominam bem as novas tecnologias = CDF? São os mesmos? Há aulas de informática? Você gosta / gostaria? Porque? - pode diminuir as desigualdades escolares? Porque é útil para aprender? As informações são confiáveis? Como saber? E as do professor? O que a escola deveria ensinar em relação às novas tecnologias? Se sente perdido com todas as informações? Os professores têm como ensinar o uso das TIC aos alunos? Descrver sessão de trabalho com informática na escola. As suas competências com as TIC estão avaliadas na escola?

<p><i>gratuito, mais escolha, não ousou pedir explicações ao professor para uma aula que não entendeu, ou aos pais para questões de saúde, DST, drogas, não sabe como encontrar a informação de outro jeito</i></p>	<p>Tema 3 : o aprendizado e as TIC</p> <p>Quando ouviu falar da Internet pela primeira vez ? Utilizou pela primeira vez? Seus usos evoluíram desde essa primeira vez? Como? Aprendeu a utilizar só ou alguém te mostrou? É fácil aprender?</p> <p>Imagina o seguinte: um estrangeiro acabou de se mudar perto da sua casa, ele vem de uma pequena aldeia e ele nunca ouviu falar da Internet, ele vem te perguntar “o que é Internet?” = Como você explica para ele?</p> <p>Acessa Internet a onde? (Se tiver vários lugares, são usos diferentes?)</p> <p>Utiliza Internet para que? Pode me descrever uma sessão típica de Internet? (Abre o navegador, o MSN? Olha o email, as notícias, resultados de jogos? Faz várias coisas ao mesmo tempo?</p> <p>As informações que procura na Internet, procura também em outros lugares / com outras pessoas? Quais são as vantagens de procurar na Internet? Uso da TV. Uso dos video games.</p> <p>Tem Lan house perto da sua casa? Pago ou gratuito? Você usa?</p> <p>Tem programa do governo ou ONG para ajudar as pessoas a utilizar as novas tecnologias?</p> <p>Qual o seu email? Apelido MSN, Skype... Significado?</p> <p>Quantos contactos você tem no seu Orkut? No seu MSN? São os mesmos que no seu celular?</p> <p>Qual proporção mora na sua vizinhança? É da sua escola? Vive num outro estado? Num país estrangeiro?</p> <p>Quais são os 3 últimos emails que você mandou?</p> <p>Você já fez amizades douradoras pela Internet? Já ficou ou namorou com alguém que tinha encontrado pela Internet? Já voltou em contato com alguém com quem na se comunicava mais? os amigos MAIS DIFERENTES</p> <p>Você tem um site / blog?</p> <p>Quais são o seus sites favoritos? Você tem sites na sua lista de favoritos?</p> <p>Você pensa que o seu uso da Internet é o mesmo do que os seus colegas ou diferente? E dos seus pais / familiares?</p> <p>Você pensa que a internet deixa os jovens mais independentes/autônomos? E o celular?</p> <p><i>dos pais, dos professores</i></p>
	<p>Tema 4 : Socialização e sociabilidade</p> <p>As 3 pessoas que você procura em caso de doença/acidente, pedir ajuda para inscrição no ENEM, tomar conta de filho, se precisasse de R\$ 500 (operação), dizer que você engravidou/ deixou a namorada grávida...?</p>
<p>3 pedidos para melhorar seu cotidiano:</p> <p>3 pedidos para melhorar seu futuro:</p>	<p>Tema 5 : Identidade</p> <p>O que define mais sua identidade? / você se sente mais próximo das pessoas de mesmo/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Religião - Nacionalidade, seu país - Cor - Idioma - Cidade - Bairro / comunidade - Classe social <ul style="list-style-type: none"> - Idade / sua geração - Ideais - Seus amigos - Time - Atividades - tipo de música - Conhecimentos - O que você consome (marcas de roupa)

Références bibliographiques

- Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO.
- Adams, P. C. (1997). Cyberspace and Geographical space. *Geographical Review*, 87(2), 155-171.
- Aguiton, C., Cardon, D., Castelain, A., Fremaux, P., Girard, H., Granjon, F., et al. (2009). Does showing off help to make friends? Experimenting a sociological game on self-exhibition and social networks. Communication au International Conference on Weblog and Social Media'09, San Jose, CA.
- Akkari, A. J. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 163-189.
- Albrow, M. (1997). *The Global Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Allard, L. (2009). *Remix Culture : l'âge des cultures expressives et des publics remixeurs ?* Paper presented at the Rencontres sur les pratiques numériques des jeunes.
- Almeida, R. Q. d. (2008). O Leitor navegador. In E. T. d. Silva (Ed.), *A Leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez.
- Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 77-89.
- Alves, F. (2010). Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações. *Dados*, 53(2), 447-468.
- Anderson-Levitt, K. (Ed.). (2003). *Local Meaning, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Anderson, C. (2008, March 2008). Free! Why \$0.00 Is the Future of Business. *Wired Magazine*.
- Anderson, T. (2010). Global Trends in Youth Media Consumption and Increased Multitasking, @NewCommBiz (Vol. 2012).
- Anthony, D., Smith, S. W., & Williamson, T. (2005). Explaining Quality in Internet Collective Goods: Zealots and Good Samaritans in the Case of Wikipedia.

- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization.*: University of Minnesota Press.
- Arts, W., & Gelissen, J. (2002). The worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European Social Policy*, 12(2), 137-158.
- Ball, S. J. (2008). *What is the Global Middle Class?* Paper presented at the A Global Middle Class? conference, Institute of Education, University of London. London : British Academy
- Banadusi, L. (2008). Compétences et employabilité. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 75-79): PUF.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes.* Paris: Armand Colin.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France.* Paris: Maspero.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales.* Paris: Le Seuil.
- Bauerlein, M. (2008). *The Dumbest Generation. How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes our Future:* Tarcher/Penguin.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life:* Polity.
- Beaude, B. (2008). *Eléments pour une géographie du lieu réticulaire.* Université Paris I - Panthéon Sorbonne.
- Beaude, B. (2008). Internet, lieu du Monde? In J. Lévy (Ed.), *L'invention du monde. Une géographie de la mondialisation* (pp. 111-132). Paris: Presses de Sciences Po.
- Beaude, B. (2011). De l'importance des lieux réticulaires [Version électronique]. *Carnets de Géographes*, 2.
- Beck, U. (2002). The Terrorist Threat: World Risk Society Revisited. *Theory, Culture & Society*, 19(4), 39-55.
- Beck, U. (2007). La condition cosmopolite et le piège du nationalisme méthodologique. In M. Wieviorka (Ed.), *Les Sciences sociales en mutation* (pp. 223-236). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2008). Global Generations and the trap of methodological nationalism for a cosmopolitan turn in the sociology of youth and generation. *European Sociological Review*, 25(1), 25-36.
- Beckmann, J. (2000). *Paradoxes of a modernity mobility nexus*. Paper presented at the Research seminar on mobility.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Ben Youssef, A. (2004). Les Quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*(127-128), 181-209.
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: how social production transforms markets and freedom*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bennett, A. (2002). Researching youth culture and popular music: a methodological critique. *British Journal of Sociology*, 53(3), 451-466.
- Bergström, M. (2009). *Contextualizing online dating: How dating websites frame online identities and conduct*. Paper presented at the Oxford Internet Institute Forum on Relationships and the Internet.
- Bernard, J. (1961). Teen-Age Culture: An Overview. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 338(1), 1-12.
- Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. Paris: La Découverte.
- Blodget, H. (2009). Who the hell writes Wikipedia, anyway?, *Business Insider*.
- Blossfeld, H.-P. (Ed.). (2006). *Globalization, Uncertainty, and Youth in Society. The Losers in a Globalizing World*. London and New-York: Routledge.
- Boucher-Petrovic, N. (2004). *L'éducation populaire aux prises avec la société de l'information : potentialités, risques et particularités* Communication au 13^o colloque de CREIS/Terminal, Société de l'information, Société du contrôle ?, Paris
- Bourdieu, P. (1975). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*(91-92), 71-75.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1980a). Le Capital social. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*(31).

- Bourdieu, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258): Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris: Le Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Le Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Boutet, A., & Trémembert, J. (2009). Mieux comprendre les situations de non-usage des TIC, Le cas d'Internet et de l'informatique. Réflexions méthodologiques sur les indicateurs de l'exclusion dite numérique. *Les Cahiers du Numérique*, 5(1), 69-100.
- Brandão, Z. (2010). Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 227-241.
- Brandão, Z., & Lellis, I. (2003). Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, 24(83), 509-526.
- Brochier, C. (2009). *Les collégiens des favelas. Vie de quartier et quotidien scolaire à Rio de Janeiro*. Paris: IHEAL.
- Brochier, C. (2009). *Les collégiens des favelas. Vie de quartier et quotidien scolaire à Rio de Janeiro*. Paris: IHEAL.
- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les Compétences numériques et les inégalités dans les usages d'Internet. *Les Cahiers du Numérique*, 5(1), 45-68.
- Buarque de Holanda, S. (1984). *Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio*.
- Bullen, M. (2010). *Net Gen Skeptic*: British Columbia Institute of Technology.
- Burt, R. (1992). *Structural Holes. The social structure of competition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buzato, M. E. K. (2008). Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 325-413.

- Caldas, D. (2004). *Observatório de Sinais. Teoria e prática da pesquisa de tendências*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*(152), 93-137.
- Cardon, D. (2009). Vertus démocratiques de l'Internet, *La Vie des idées*.
- Cardon, D., & Granjon, F. (2003). Peut-on se libérer des formats médiatiques? Le mouvement alter-mondialisation et l'internet. *Mouvements*, 1(25), 67-73.
- CAS. (2011). *Le fossé numérique en France*. Paris: Centre d'Analyse Stratégique.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society* (Vol. Vol. 1: The Information Age: Economy, Society and Culture).
- Castro, M. H. G. d. (2002). *Evaluation: an educational reform strategy in Brazil*: INEP/MEC.
- Catani, A., Catani, D., & Pereira, G. (2001). As apropriações da obra de P. Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da area. *Revista Brasileira de Educação*(17), 63-85.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cetic.br. (2011). *TIC educação 2010*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, Analyse critique des approches française et américaine*. Paris: L'Harmattan.
- Chaptal, A. (2009). Les cahiers 24x32. Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution, *Revue Sticef.org*, 16.
- Chenu, A. (2008). Des sentiers de la gloire aux boulevards de la célébrité. Sociologie des couvertures de Paris Match, 1949-2005. *Revue française de sociologie*, 49(1), 3-52.
- Chernilo, D. (2006). Social Theory's Methodological Nationalism: Myth and Reality. *European Journal of Social Theory*, 9(1), 5-22.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2009). *Connected. The surprising power of our social networks and how they shape our lives*. New-York: Little, Brown and Company.

- Clech, P. (2011). *Le terrain du sociologue, entre artefact et valeur heuristique : l'apport épistémologique de l'analyse géométrique des données. Réflexion à partir du paradigme de la relégation appliqué à l'espace de la banlieue*. Paper presented at the IV^e Congrès de l'Association Française de Sociologie.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120.
- Collier, P. (1998). *Social Capital and Poverty*. Washington, DC: World Bank.
- Comitê Gestor da Internet. (2008). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil 2007. São Paulo.
- Conger, C. (2011). Is there a gender gap online?, *Discovery News*.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture–identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*(19), 417-428.
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et Sociétés*, 36(1), 59-85.
- Coulangeon, P. (2011). « Les sociétés malades de leur école? », *La vie des idées.fr*.
- CREDOC. (2009). La Diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (pp. 220).
- Dagnaud, M. (2011). *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Darchy-Koechlin, B., & van Zanten, A. (2005). La formation des élites. *Revue Internationale d'éducation*(39).
- de Sola Pool, I. (Ed.). (1977). *The Social Impact of the Telephone*. Cambridge: MIT Press.
- Dede, C. (2008). A Seismic shift in epistemology. *Educause*(May/June), 80-81.
- Delaunay-Téterel, H. (2010). L'affichage public des amitiés. Le blog au lycée. *Ethnologie française*, XL(1), 115-122.
- Deléam, F. (1938). L'Imprimerie à l'école. *Bulletin Mensuel de la Coopérative d'Entr'Aide*, 8(4), 17-32.

- Della Porta, D., & Keating, M. (Eds.). (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2002). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies* (pp. 65-91).
- Detienne, M. (2009). *Comparer l'incomparable*. Paris: Le Seuil.
- Dewan, S., & Riggins, F. J. (2005). The Digital Divide: current and future research directions. *Journal of the Association for Information Systems*, 54.
- Dezalay, Y. (2004). Les couriers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*(151-152), 5-35.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality: Studying Internet Use as Penetration Increases. Princeton University.
- Diminescu, D. (2005). Le Migrant connecté. Pour un manifeste épistémologique. *Migrations/Société*, 17(102), 275-292.
- DOCOMO, G. N. (2009). *Children's Use of Mobile Phones - An International Comparison*.
- Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Elements de synthèse 1997-2008*: Ministère de la culture et de la communication.
- Donnat, O., & Larmet, G. (2003). Television et contextes d'usages. Evolution 1986-1998. *Réseaux*, 3(119).
- Donnath, J., & boyd, d. (2004). *Public displays of connection*. *BT Technology Journal*, 22(4), 71-82.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity, Guidelines to our Changing Societies*. New York: Harper & Row.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2009a). *Le travail des sociétés*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2009b). *Les conséquences de l'éducation et la justice sociale*. Communication au séminaire doctoral de l'OSC, Sciences Po, Paris.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les Sociétés et leur école*. Paris: Le Seuil.

- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoù, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et Sociétés*, 43(1), 225-259.
- Dupuy, G. (2007). *La Fracture numérique*. Paris: Ellipses.
- Durkheim, E. ([1922] 1968). *Education et sociologie*. Paris :PUF. Version électronique disponible sur <http://classiques.uqac.ca>.
- Durkheim, E. ([1894] 2004). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF. Version électronique disponible sur <http://classiques.uqac.ca>.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris: Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Duru-Bellat, M., & Sembel, N. (Eds.). (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2000). *Sociologie de l'école* (3^e édition). Paris: A. Colin.
- Easterlin, R. A. (2003). *Explaining happiness*. *Proceedings of the National Academy of Science*, 100, 11176-11183.
- Edmunds, J., & Turner, B. S. (2005). Global generations: social change in the twentieth century. *The British Journal of Sociology*, 56(4), 559-577.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- Energy BBDO. (2006). *GenWorld. The New Generation of Global Youth*. Chicago: Energy BBDO.
- Enlart, S., & Charbonnier, O. (2010). *Faut-il encore apprendre?* Paris: Dunod.
- Epoca. (2008). Quem é a nova classe média do Brasil. *Epoca*, 91-101.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Oxford: Polity Press.
- EuroRSCG Worldwide. (2010). *Millennials and Social Media*: EuroRSCG.

- Felsenstein, L. (1995). Convivial Cybernetic Devices: From Vacuum Tube Flip-Flops to the Singing Altair. An Interview with Lee Felsenstein. *Newsletter of the Computer History Association of California*, 3(1).
- Fischer, C. S. (1982). *To dwell among friends: personal network in town and city*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom. In L. A. Lewis (Ed.), *The Adoring audience: Fan culture and popular media* (pp. 235): Routledge.
- Flichy, P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'internet. *Réseaux*, 5(109), 52-73.
- Flichy, P. (2007). *The Internet imaginaire*: MIT Press.
- Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class: And how it's transforming work, leisure, community, & everyday life*. New York: Basic Books.
- Fontanella, F. I., & Prysthon, A. (2004). *Trocando figurinhas: sobre Orkut, frivolidades, neotribalismo e flânerie*. Paper presented at the Intercom - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências
- Fordham, S., & Ogbu, J. (1986). Black students' school success: coping with the "burden of acting white". *Urban Review*, 18, 176-206.
- Forsé, M. (2001). *Rôle spécifique et croissance du capital social*. *Revue de l'OFCE*(76), 28.
- Freinet, C. (1927). L'Imprimerie à l'école. *Bulletin Mensuel de la Coopérative d'Entr'Aide*, 8(4), 17-32.
- Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352.
- Freyre, G. (1954). *Casa grande e senzala. Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal: José Olympio*.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20.
- G8 information centre. (2010). Global Information Society Meetings. from www.g8.utoronto.ca/
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, 49(4), 819-826.

- Galland, O. (2009). *Les jeunes* (7e ed.). Paris: La Découverte.
- Galland, O. (2009). *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur?* : Armand Colin.
- Galland, O. (2010). Une nouvelle classe d'âge? *Ethnologie française*, 40(1), 5-10.
- Garnham, N., & Gamberini, M.-C. (2000). La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie : une critique. *Réseaux*, 18(101), 53-91.
- Gazibo, M. (2002). La démarche comparative binaire: éléments méthodologiques à partir d'une analyse de trajectoires contrastées de démocratisation. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 9(3), 427-449.
- Gentilleau, C. (2010). 64% des habitants en zones rurales disposent d'internet contre 83% des urbains des grandes agglomérations françaises, *TicAgri*.
- Gibson, W. (1982). Burning Chrome. *Omni*, July 82.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*: Ace.
- Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438(7070), 900-901.
- Gire, F., Pasquier, D., & Granjon, F. (2007). Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des français. *Réseaux*(145-146), 159-215.
- Gittell, R., & Vidal, A. (1998). *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*: Sage.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual; essays in face-to-face behavior*. Chicago,: Aldine Pub. Co.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Gomide, P. I. C. (2002). Crianças e adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão. *Psicologia argumento*(30), 17-28.
- Gracioso. (2011). Empregabilidade é uma rua de mão dupla. *Revista da ESPM*, 18(3), Editorial.
- Graddol, D., & Swann, J. (1989). *Gender Voices*: Wiley-Blackwell.
- Granjon, F., & Combes, C. (2007). La numérimorphose des pratiques de consommation musicale. Le cas des jeunes amateurs. *Réseaux*, 6(145-146), 291-334.

- Granjon, F., & Denouël, J. (2010). Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux. *Sociologie*, 1(1), 25-43.
- Granjon, F., & Lelong, B. (2006). Capital social, stratifications et technologies de l'information et de la communication. Une revue des travaux français et anglo-saxons. *Réseaux*, 5(139), 147-181.
- Granjon, F., Lelong, B., & Metzger, J.-L. (2009). *Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris: Hermes.
- Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: a Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- Gunkel, D. J. (2003). Second thoughts: toward a critique of the digital divide. *New media & society*, 5(4), 499-522.
- Hamon, D. (2007). *Qui sont les collégiens d'aujourd'hui ? ou les enjeux d'une culture numérique à l'école*: Fédération des Associations des Sciences et Techniques de l'Information (ASTI).
- Hampton, K., & Wellman, B. (2003). Neighboring in Netville: How the Internet Supports Community and Social Capital in a Wired Suburb. *City & Community*, 2(4), 277-311.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4).
- Hargittai, E. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 433-448.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(1), 113-132.
- Held, D., & McGrew, A. (2002). *Globalization / Anti-Globalization*: Polity.
- Herschmann, M. (Ed.). (1997). *Abalando os anos 90. Funk e Hip-Hop. Globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Hidri, O. (2004). « Le corps de l'emploi ». Les étudiants et leurs stratégies d'insertion professionnelle. *Staps*, 4(66), 129-141.

- Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (1998). Bridging the Racial Divide on the Internet. *Science*(5362), 390-91.
- Hoover, E. (2009). The Millennial Muddle. How stereotyping students became a thriving industry and a bundle of contradictions. *The Chronicle of Higher Education*(October 11, 2009).
- Howe, N., & Strauss, W. (1991). *Generations. The History of America's Future, 1584 to 2069*: Harper Perennial.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*: Vintage.
- Huysman, M., & Wulf, V. (2004). Social Capital and IT, Current debates and research. In M. Huysman & V. Wulf (Eds.), *Social Capital and Information Technology*. Cambridge: MIT-Press.
- Ianni, O. (1998). As ciências sociais na época da globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(37), 33-41.
- IBGE. (2008). *Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2006)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE. (2008). *Síntese de indicadores sociais: educação, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2006)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Illich, I. (1971). Une société sans école. In *Ivan Illich: Oeuvres complètes* (Vol. 1, pp. 205-376). Paris: Fayard.
- Illich, I. (1973). La Convivialité. In *Ivan Illich, Oeuvres complètes* (Vol. 1, pp. 451-580). Paris : Fayard.
- INRP. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*.
- International Technology Education Association. (2000). *Standards for technological literacy: Content for the Study of Technology*.
- Jacquet-Francillon, F. (2008). Culture scolaire. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 98-102). Paris: PUF.
- Jakobson, R. (1981). *Eléments de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jaugin, E., Nataf, A., Sainte-Cluque, A.-S., Farinet, M., Guede-Lewis, A., & Hunsinger, N. (2008). *Stratégies 2.0*. ESSEC.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*. New York: New York University.
- Jensen, K. B. (Ed.). (2005). *Interface://Culture - The World Wide Web as Political Resource and Aesthetic Form*: Samfundsliteratur Press/NORDICOM.
- Kaufmann, V., Bergman, M. M., & Joye, D. (2004). Motility: Mobility as Capital. *International Journal of Unrban and Regional Research*, 28(4), 745-756.
- Kaun, D., E. (2005). Income and happiness: Earning and spending as sources of discontent. *Journal of Socio-Economics*(34), 161-177.
- Kellner, D., & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29(104 especial), 687-715.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Maton, K., Krause, K.-L., Bishop, A., et al. (2007). *The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings*. Paper presented at the ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings Ascilite, Singapore.
- Kenny, C. (2005). Does Development Make You Happy? Subjective Wellbeing and Economic Growth in Developing Countries. *Social Indicators Research*, 73(2), 199-209.
- Kingsley, P. (2011, 20 July 2011). Avaaz: activism or 'slacktivism'? *The Guardian*.
- Kjeldgaard, D., & Askegaard, S. (2006). The Glocalization of Youth Culture: The Global Youth Segment as Structures of Common Difference. *Journal of Consumer Research*, 33, 231-247.
- Kramarz, F., & Skans, O. N. (2011). *When Strong Ties are Strong: Network and Youth Labor Market Entry*. 66.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Community networks: Where offline communities meet online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4).
- Lafrance, J.-P. (Ed.). (2009). *Critique de la société de l'information*. Paris: CNRS éditions.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard / Le Seuil.
- Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Hachette.

- Lamont, M., & Thévenot, L. (Eds.). (2000). *Rethinking comparative cultural sociology. Repertoires of evaluation in France and the United States*. Cambridge/New York: Cambridge university press.
- Lang, B. (2000). Logiciels Libres et Entreprises. *Terminal*, 80/81(Numéro spécial: Les logiciels libres: de l'utopie au marché).
- Lardellier, P., & Bryon-Portet, C. (2010). Ego 2.0. Quelques considérations théoriques sur l'identité et les relations à l'ère des réseaux. *Les Cahiers du Numérique*(1), 13-34.
- Le Pape, M.-C. (2009). Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, 4(154), 88-95.
- Lehalle, H. (2008). Psychologie de l'adolescence. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 5-9). Paris: PUF.
- Leibniz, G. (1886). *La Monadologie*: Belin.
- Lenhart, A., Horrigan, J. B., Rainie, L., Allen, K., Boyce, A., Madden, M., et al. (2003). *The ever-shifting Internet population: A new look at Internet access and the digital divide*. Washington DC: Pew Internet and American Life Project.
- Lepoutre, D. (1997). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Odile Jacob.
- Lévy, J. (2007). Mondialisation et sciences sociales, un enjeu épistémologique. In M. Wieviorka (Ed.), *Les sciences sociales en mutation*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Lévy, J. (Ed.). (2008). *L'invention du monde. Une géographie de la mondialisation*. Paris: Presses de Sciences-Po.
- Lévy, J., & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Levy, S. (1984). *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*. Garden City: Anchor Press/Doubleday.
- Lewis, L. A. (Ed.). (1992). *The Adoring audience: fan culture and popular media*: Routledge.
- Licoppe, C. (2002). Sociabilité et technologies de communication. Deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs. *Réseaux*, 2-3(112-113), 172-210.
- Lin, N. (2000). Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology*, 29(6), 785-795.

- Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular Globalization, Educational Policy, and Restructuring. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives*: Routledge.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. London School of Economics (LSE).
- Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Eds.). (2007). *500 anos de educação no Brasil* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Loureiro, A. M. B. (2009). *Práticas de leitura e escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Lurie, A. (1981). *The Language of clothes*: Random House.
- M.E.N. (2010). *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Macé, E. (1999). As formas da violência urbana uma comparação entre França e Brasil. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 11(1), 177-188.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*: Princeton University Press.
- Magrani, B. (2011). *Novos Desenvolvimentos sobre a Regulação da Neutralidade de Rede, Observatório da Internet.br*.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2008). Curriculum (sociologie du). In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 103-107). Paris: PUF.
- Mann, D., Shakeshaft, C., Becker, J., & Kottkamp, R. (1999). *West Virginia Story: Achievements gains from a state wide comprehensive instructional technology program*. Charleston: West Virginia State Department of Education.
- Marchal, E., & Rieucou, G. (2010). *Le recrutement*. Paris: La Découverte.
- Martucelli, D. (2009). *Qu'est-ce que la sociologie?* Communication au Séminaire doctoral de l'OSC, Sciences-Po.

- Marty, F., & Rezende Cardoso, M. (Eds.). (2011). *Violence à l'adolescence. France-Brésil : Regards croisés*. In Press.
- Marzano, R. J. (2009). Teaching with Interactive Whiteboards. *Educational Leadership*, 67(03).
- MEC. (2009). *Ensino Médio inovador*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
- Mehl, M. R., Vazire, S., Ramírez-Esparza, N., Slatcher, R. B., & Pennebaker, J. W. (2007). Are Women Really More Talkative Than Men? *Science*, 317, 82.
- Mekdjian, S. (2009). *De l'enclave au kaléidoscope urbain. Los Angeles au prisme de l'immigration arménienne*. Université de Paris-Nanterre.
- Mendonça, M. (2011, 01/08/2011). O Ponto fraco do ensino forte. *Época*, 88-95.
- Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris: La Découverte.
- Merton, R. K. (1968). The Mathew Effect. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Metton, C. (2004). *Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux*
- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle. SMS, "chat" et messagerie instantanée. *Ethnologie française*, XL(1), 101-107.
- Mission Fourgous. (2009). *Réussir l'école numérique. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*.
- Moatty, F. (2004). L'évolution du rôle du capital scolaire dans le modèle sociétal français d'accès à l'informatique au travail. *Réseaux*(127-128), 83-114.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue: fabriques de délinquances*. Paris: PUF.
- Mokyr, J. (2003). *The Knowledge Society: Theoretical and Historical Underpinnings*. Paper presented at the Ad Hoc Expert Group on Knowledge Systems.
- Monnet, C. (1998). La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation. *Nouvelles Questions Féministes*, 19, 27.
- Morin, E. (1984). *Les stars*: Galilée.
- Neri, M. (2009). *Motivos da Evasão escolar*: Fundação Getúlio Vargas.

- Neves, J. A., & Helal, D. H. (2007). Associativismo, capital social e mercado de trabalho. In N. Aguiar (Ed.), *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade, e participação política* (pp. 61-71). Belo Horizonte: UFMG.
- Nicolaci da Costa, A. M. (2002). Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2), 193-202.
- Nicolaci da Costa, A. M. (2005). *O cotidiano nos múltiplos espaços contemporâneos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 365-373.
- Nicolaci da Costa, A. M. (2009). A difícil tarefa de compreender os arranjos espaciais contemporâneos. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 453-462.
- Nielsen. (2009). *How teens use media. A Nielsen report on the myths and realities of teen media trends*. New York: The Nielsen Company.
- Nogueira, M. A. (2008). Capital culturel. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.
- Nogueira, M. A., & Aguiar, A. M. d. S. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une « bonne volonté internationale » ? *Éducation et Sociétés*, 1(21), 105-119.
- Nogueira, M. A., Aguiar, A. M. d. S., & Ramos, V. C. C. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, 29(103), 355-376.
- Nóvoa, A. (1996). Paulo Freire. In *Pédagogues contemporains* (pp. 45-74). Paris: Armand Colin / Masson.
- NTIA. (1995). *Falling Through the Net: A Survey of the "Have Nots" in Rural and Urban America*. Washington DC: National Telecommunications and Information Administration.
- NTT DOCOMO. (2009). *Children's Use of Mobile Phones - An International Comparison*: NTT Docomo & GSM Association.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Oberti, M., & Préteceille, E. (2004). Les classes moyennes et la ségrégation urbaine. *Éducation et Sociétés*, 14(2), 135-153.

- Octobre, S., Détérez, 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*: La documentation française.
- OECD. (1981). *Information Activities, Electronics and Telecommunications Technologies: Impact on Employment, Growth and Trade*. Paris: OECD.
- OECD. (1986). *Trends in the information economy*. Paris: OECD.
- OECD. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Statistique Canada.
- OECD. (2009). A propos de l'OCDE, page de présentation officielle en ligne. 2009, http://www.oecd.org/pages/0,3417,fr_36734052_36734103_38071122_1_1_1_1,00.html
- OECD. (2010). *L'enquête PISA de l'OCDE montre que certains pays sont parvenus à améliorer nettement les résultats de l'enseignement*. Paris: OCDE.
- OECD. (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line*, Paris: OECD.
- OECD/CERI. (2008). *New Millennium Learners : Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. Paris: OECD.
- ONU/UIT. (2005a). *Agenda de Tunis pour la société de l'information*, ONU/UIT.
- ONU/UIT. (2005b). *Engagement de Tunis*, ONU/UIT.
- Otto, L. B., & Alwin, D. F. (1977). High school context effect on aspirations. *Sociology of Education*(50), 259-273.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet is hiding from you*. London: Penguin.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- Pasquier, D. (2010). Culture sentimentale et jeux vidéo: le renforcement des identités de sexe. *Ethnologie française*, XL(1), 93-100.
- Passarelli Hamann, F. (2004). *Comunidade orkutiana brasileira: Considerações sobre jovens e Orkut no Brasil*. Tese de mestrado em psicologia. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Peixoto, C. E. (2005). Solidariedade familiar intergeracional. In C. Araújo & C. Scalon (Eds.), *Gênero, família e trabalho no Brasil* (pp. 225-240). Rio de Janeiro: FGV.

- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- Perreur, N. (2011). La néo-série, arène d'évaluation culturelle d'une société américaine en crise. *Réseaux*, 1(165), 83-108.
- Peterson, R. A. (1997). The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker. *Poetics*(25), 75-92.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33, 257-282.
- Petry, H. (2006). *Les aspirations académiques et professionnelles de lycéens défavorisés à Rio de Janeiro*. Mémoire de Master 2 en sociologie. Sciences Po, Paris.
- Petry, H. (2010). Education, nouvelles technologies et inégalités au Brésil et dans le monde : une analyse critique du modèle de société de la connaissance. In Y. Charbit & F. Norha (Eds.), *Politiques éducatives et enjeux du développement*. Paris: Université Paris-Descartes / L'Harmattan.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Les Ghettos du Gotha. Comment la bourgeoisie défend ses espaces*. Paris: Le Seuil.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2010). *Le Président des riches*. Paris: Zones.
- PNAD. (2008). *Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal*: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- Prado Júnior, C. (1942). *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Martins.
- Prates, A. A. P., Carvalhães, F., Alex de Oliveira, & Silva, B. F. A. (2007). Capital social e redes sociais: Conceitos redundantes ou complementares? In N. Aguiar (Ed.), *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade, e participação política* (pp. 47-59). Belo Horizonte: UFMG.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9(5).
- Préteceille, E. (2006). La ségrégation sociale a-t-elle augmenté? La métropole parisienne entre polarisation et mixité. *Sociétés contemporaines*(62), 69-93.
- Préteceille, E., & Valladares, L. (2000). A desigualdade entre os pobres - favela, favelas. In R. Henriques (Ed.), *Desigualdade e pobreza no Brasil* (pp. 459-85). Rio de Janeiro: IPEA.
- Proulx, S. (2002). Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. Montréal : Université du Québec.

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Quan Haase, A., & Wellman, B. (2002). How does the Internet Affect Social Capital. In V. Wulf (Ed.), *Social Capital and Information Technology*: Massachusetts Institute of Technology.
- Raveaud, M. (2011). Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques - France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées. *Revue Internationale d'éducation*(57).
- Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *VEI Enjeux*(122), 48-62.
- Reagan, T. (2000). *Non-Western Educational Traditions, Alternative approaches to educational thought and practice* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Recuero, R. (2006). Dinâmicas de Redes Sociais no Orkut e Capital Social. *Razón y Palabra*, 52, 1-15.
- Reis, E. P. (1998). Desigualdade e solidariedade: uma releitura do "familismo amoral" do Banfield. In E. P. Reis (Ed.), *Processos e escolhas: estudos de sociologia política* (pp. 111-134). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Relish, M. (1997). *It's not all education: Network measures as sources of cultural competency*. *Poetics*(25), 121-139.
- Remold, J. (2006). *Desigualdade social e novas tecnologias no sistema escolar brasileiro*. from <http://www.centroedelstein.org.br>.
- Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*(40), 9-26.
- Retière, J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 16(63), 121-143.
- Rice, R. E. (2006). Influences, usage, and outcomes of Internet health information searching: multivariata results from the Pew Surveys. *Internation Journal of Medical Informatics*, 75(1), 8-28.
- Riesman, D. (1970). *The Lonely Crowd*. New Haven: Yale University Press.
- Rifkin, J. (2001). *The Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where all of Life is a Paid-For Experience*: Tarcher.

- Rivière, C.-A. (2000). *Les réseaux de sociabilité téléphonique. Revue française de sociologie*, 41(4), 685-717.
- Rivière, C.-A. (2004). La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité. *Réseaux*, 1(123), 207-231.
- Robert, G., & Schütz, F. (2001). L'entreprise doit-elle adopter les logiciels libres? *Flash Informatique*(Spécial été 2001: Les logiciels libres), 3-10.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture.*: Sage.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities (Theory, Culture and Society)* (pp. 304): Sage.
- Robinson, W. I. (1998). Beyond Nation-State Paradigms: Globalization, Sociology, and the challenge of Transnational Studies. *Sociological Forum*, 13(4), 561-594.
- Rodrigues, C. (2010, 11/10/2010). Eles poderiam pagar, mas colocaram o filho em escola pública. *iG São Paulo*.
- Rosenberg, M. (2001). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. Columbus, OH: McGraw Hill.
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.
- Samara, E. d. M. (1997). *A família no Brasil: história e historiografia. História Revista*, 2(2), 07-21.
- Sanfelice, J. L. (2008). A história da educação e o currículo escolar. *APASE*, IX(24), 1-3.
- Sansone, L. (1997). Funk baiano: uma versão local de um fenômeno global? In M. Herschmann (Ed.), *Abalando os anos 90. Funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Sassen, S. (1991). *The Global City. New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2006). *Cities in a World Economy*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

- Savage, M., Warde, A., & Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47.
- Selwyn, N. (2006). Digital division or digital decision? A study of non-users and low-users of computers. *Poetics*, 34(4-5), 273-292.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier Science Publishers.
- Setton, M. d. G. J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 17(2), 335-350.
- Setton, M. d. G. J. (2005). Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, 26(90), 77-105.
- Silva, N. d. V., & Hasenbalg, C. (2002). Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública* (18), 67-76.
- Singly, F. d. (2006). *Les adonaissants*. Paris: Armand Colin.
- Smoreda, Z. (Ed.). (2007). *Entrelacement des pratiques de communication et de loisir*. Paris: Hermes-Lavoisier.
- Smoreda, Z., & Licoppe, C. (1999). *La téléphonie résidentielle des foyers : réseaux de sociabilité et cycle de vie*. . Communication au 2^e Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications, Bordeaux.
- Soares, J. F. (2005). Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In C. Brock & S. Schwartzman (Eds.), *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras.
- Sorenson, A. B. (2000). Toward a Sounder Basis for Class Analysis. *American Journal of Sociology*, 105(6), 1523-1558.
- Sorj, B. (2008). *Information Societies and Digital Divides*. Milan: Polimetrica.
- Sorj, B., & Guedes, L. E. (2005). Exclusão digital. Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos Estudos*(72), 101-117.
- Sorj, B., & Lisovsky, M. (2010). Internet in Brazilian Public Schools: Policies beyond Politics. *International Review of Information Ethics*, 14(12), 63.
- Souto, J. (1997). Os outros lados do funk carioca. In H. Vianna (Ed.), *Galerias cariocas. Territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ.

- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação & Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Stallman, R. (2003). World Summit on the Information Society. *Essays and Articles*, <http://www.gnu.org/philosophy/essays-and-articles.html>
- Storey, J. (2006). *Cultural Theory and Popular Culture: a reader*: Pearson/Prentice Hall.
- Sunstein, C. R. (2006). *Infotopia: how many minds produce knowledge*: Oxford University Press.
- Swaminathan, N. (2007, July 6 2007). Gender Jabber: Do women talk more than men? *Scientific American*.
- Tabary-Bolka, L. (2009). Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur Internet. *Les Cahiers du Numérique*, 5(3), 85-97.
- Taboada-Leonetti, I. (1998). Ecueils de l'approche comparative internationale. Exemple d'une recherche comparative sur la participation sociale des jeunes en France et au Québec. *Cahiers de l'URMIS*(4), 7-19.
- Tapscott, D. (1997). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New-York City: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital*: McGraw-Hill.
- Tapscott, D., & Williams, A. (2006). *Wikinomics - How Mass Collaboration Changes Everything*: Portfolio.
- TNS/Sofres. (2009). *Les adolescents, leur téléphone portable et l'Internet mobile*.
- Tom Tong, S., Van Der Heide, B., Langwell, L., & Walther, J. B. (2008). Too Much of a Good Thing? The Relationship Between Number of Friends and Interpersonal Impressions on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 531-549.
- Torres, H. d. G., Bichir, R. M., Gomes, S., & Carpim, T. R. P. (2008). Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? In L. C. d. Q. Ribeiro & R. Katzman (Eds.), *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina* (pp. 59-90). Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Touraine, A. (1969). *La Société postindustrielle. Naissance d'une société*. Paris: Denoël.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris: Belin.

Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled - And More Miserable Than Ever Before*. Free Press.

UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2008). *Information for All Programme : Strategic Plan (2008-2013)*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing education statistics across the world*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics (UIS).

UNICEF. (2011). *From 'What's your ASLR' to 'Do You Wanna Go Private?'*: UNICEF.

Union Européenne. (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. Brussels: Commission of the European Communities.

Union Européenne. (2010). *Stratégie de Lisbonne. 2010*, http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm

UNU-MERIT. (2010). *Wikipedia Survey – Overview of Results*: United Nations University.

Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies. Mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge.

Urry, J. (2002). Mobility and proximity. *Sociology*, 36(2), 255-274.

Valladares, L. (2006). *La favela d'un siècle à l'autre: mythe d'origine, discours scientifiques et représentations virtuelles*. Paris: Editions de la MSH.

Valladares, L. (2011). *Education and Social Mobility in the Favelas of Rio*. Paper presented at the PRONEX Juventude.

Vallet, L.-A., & Thélot, C. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et Statistique*, 4(334), 3-32.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte, Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: PUF.

van Deursen, A., & Van Dijk, J. A. G. M. (2008). *Measuring digital skills. Performance test of operational, formal, information and strategic Internet skills among the Dutch population*. Paper presented at the 58th Conference of the International Communication Association.

Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The Deepening Divide - Inequality in the Information Society*. London: Sage.

- Van Dijk, J. A. G. M. (2008). The Digital Divide in Europe. In *The Handbook of Internet Politics*. London & New-York: Routledge.
- Van Dijk, J. A. G. M., & Hacker, K. (2000). *The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon*. Paper presented at the 50th Annual Conference of the International Communication Association.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. Paris: PUF.
- van Zanten, A., & Le Pape, M.-C. (2009). Les pratiques éducatives des familles. In A. van Zanten (Ed.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 185-205). Paris: PUF.
- Vidal, D. (2007). *Les bonnes de Rio. Emploi domestique et société démocratique au Brésil*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Vitelli, C. (2009). Adolescências e identidades estéticas no cotidiano. *Educação em Revista*, 25(3), 43-74.
- Wajcman, J. (2008). *Life in the fast lane? Towards a sociology of technology and time*. *The British Journal of Sociology*, 59(1), 59-77.
- Walsh, T. M., & Diller, K. C. (1979). *Neurolinguistic Considerations on the Optimum Age for Second*
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Virllinger, A., & Perani, D. (2003). Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain. *Neuron*, 37, 159-170.
- Weber-Fox, C., & Neville, H. J. (1996). Maturational Constraints on Functional Specialization for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8(3), 231-256.
- Wellman, B., Quan Haase, A., Witte, J., & Hampton, K. (2001). Does the Internet Increase, Decrease, or Supplement Social Capital? *American Behavioral Scientist*, 45(3), 436-455.
- Wheeler, S. (2011). Who are the Wikipedians, *Learning with 'e's*.
- White, D. (2008). State of the Blogosphere 2008. Day 1: Who Are the Bidders?, *Technorati* (Vol. 2011).

- Wilkinson, D. M., & Huberman, B., A. (2007). *Cooperation and quality in Wikipedia*. Paper presented at the International symposium on wikis, New-York.
- World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*.
- World Bank. (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*.
- World Bank. (2008). *K4D Knowledge for Development, the World Bank Institute's program on building knowledge economies*: World Bank Institute.
- Wright, E. O. (1985). *Classes*. London: Verso.
- Wunnava, P. V., & Leiter, D. B. (2008). Determinants of inter-country internet diffusion rates. *Econstor*(Discussion Paper N° 3666), 15.
- Young, M. (2010). *The Future of Education*. Communication au programa de pós-graduação em educação da PUC-Rio.
- Zheng, Y., & Stahl, B. C. (2011). Technology, capabilities and critical perspectives: what can critical theory contribute to Sen's capability approach? *Ethics and Information Technology*, 13, 69-80.
- Zillien, N., & Hargittai, E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274-291.
- Zimic, S. (2009). Not so 'techno-savvy': Challenging the stereotypical images of the 'Net generation'. *Digital Culture & Education*, 1(2), 129-144.
- Zimic, S. (2010). *Opening the Bow - Exploring the presumptions about the „Net Generation“*. Mid Sweden University, Sundsvall.