

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES CULTURELLES D'ÉLÈVES DE LA TROISIÈME SECONDAIRE DANS LE  
CYBERESPACE : JONCTIONS AVEC LA CLASSE D'ART

TOME I

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUE DES ARTS

PAR

CHRISTINE FAUCHER

DÉCEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À Xavier,  
pour son intelligence, son inventivité, son humour  
et sa force intérieure en plein essor*

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord manifester ma plus vive reconnaissance envers la directrice de cette thèse : Moniques Richard. Son sens critique, sa générosité et son ouverture d'esprit, tout comme l'étendue de sa culture et la richesse de sa réflexion, ont été infiniment précieux tout au long de ce projet de recherche.

Je tiens aussi à souligner la générosité des jeunes qui ont participé à cette recherche. Cette dernière n'aurait pas été possible sans leur enthousiasme pour leurs pratiques culturelles dans le cyberspace et leur engagement lors des différentes opérations de la collecte des données. De plus, je ne saurais taire l'incalculable contribution de Nathalie Claude, enseignante en arts plastiques, pour avoir accueilli ce projet dans son école. Je lui suis reconnaissante d'avoir accompagné, avec dévouement, les différentes étapes de ce projet auprès de ses élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

Mes remerciements vont également à Laurence Sylvestre, Lorrie Blair, Rosaire Garon, Leanne M. Levy, Suzanne Lemerise, Mona Trudel, Jacques-Albert Wallot et Barbara Wall pour leur soutien et leurs encouragements, en regard de ce projet de recherche, et ce, depuis de nombreuses années. De plus, je tiens à manifester ma gratitude envers Georges Baier, Pierre Masse et Yves Lavoie pour leur amitié, leur support chaleureux et leur curiosité intellectuelle.

Enfin, sur le plan très personnel, je tiens à remercier mon conjoint et mes deux enfants. Leur intérêt à l'égard du cyberspace et de l'univers culturel des jeunes, ainsi que leur patience et leur présence indéfectible au quotidien, m'ont permis de concilier mes rôles de chercheuse, d'enseignante et de mère.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ .....	xiii
INTRODUCTION .....	1
TOME I	
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	11
1.1 Origine de la question .....	11
1.2 État de la question.....	13
1.2.1 Mise en relief du problème de recherche .....	13
1.2.2 Le domaine de l'éducation et la culture des jeunes.....	20
1.2.3 L'enseignement des arts et la culture des jeunes .....	28
1.3 Recension des écrits.....	34
1.4 Objectif de recherche .....	40
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL .....	43
2.1 La culture .....	43
2.1.1 La culture vue par divers champs disciplinaires .....	43
2.1.2 La culture comme zones de tensions.....	47
2.1.3 Définir la culture dans le cadre de la recherche .....	49
2.2 La pratique culturelle .....	51
2.2.1 Habitus et construction de soi .....	52
2.2.2 Pratique culturelle, jeunesse et nouveaux médias.....	55
2.2.3 Production symbolique .....	57
2.2.4 Bricolage, ruses et habiletés de Jenkins .....	59
2.2.5 Définir la pratique culturelle dans le cadre de la recherche .....	62

2.3 La cyberculture .....	63
2.3.1 Délimiter le cyberespace .....	63
2.3.2 Cyberespace et identité .....	64
2.3.3 Réseautage et Web 2.0 .....	66
2.3.4 Définir la cyberculture dans le cadre de la recherche .....	70
2.4 L'adolescence .....	71
2.4.1 Circonscrire l'adolescence : éléments historiques et culturels.....	71
2.4.2 Entre tumultes et affirmations de soi .....	74
2.4.3 Notions de relation et d'exploration.....	79
2.4.4 Schémas des ensembles et de la rose des vents.....	83
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>89</b>
3.1 Recherche ethnographique axée sur la compréhension .....	89
3.1.1 Étude de cas multiple ethnographique .....	91
3.1.2 Sélection des participants et choix du site de recherche .....	92
3.1.3 Procédure pour la sélection des trois cas.....	94
3.2 Opérations de la collecte des données.....	95
3.2.1 Groupe de discussion et entrevue d'explicitation de captures d'écrans.....	96
3.2.2 Écranographie .....	97
3.2.3 Questionnaire semi-directif.....	99
3.3 Considérations éthiques et validité .....	100
3.3.1 Rapports participants-chercheur et réciprocité.....	102
3.3.2 Confidentialité .....	103
3.3.3 Consentement à la recherche.....	104
3.3.4 Validité et corroboration de documents .....	105
3.4 Terrain de la recherche.....	107
3.4.1 Présentation du projet.....	107
3.4.2 Déroulement du groupe de discussion .....	108
3.4.3 Déroulement de l'écranographie.....	109
3.4.4 Déroulement des entrevues d'explicitation .....	111

3.5	Traitement des données.....	117
3.6	Processus méthodologique pour l'analyse de contenu.....	119
CHAPITRE IV		
ENTREVUE DU GROUPE DE DISCUSSION : ANALYSE ET INTERPRÉTATION		
DES RÉSULTATS .....		124
4.1	Mise au point : analyse de l'entrevue collective .....	124
4.2	Nœuds thématiques liés aux actions .....	128
4.2.1	Réseauter .....	128
4.2.2	Accéder instantanément .....	129
4.2.3	Se protéger .....	130
4.2.4	Rechercher .....	132
4.2.5	Communiquer et garder contact.....	132
4.2.6	Créer une identité .....	134
4.2.7	Apprendre et s'informer.....	134
4.2.8	Jouer .....	136
4.2.9	Regarder et écouter .....	136
4.2.10	Créer son espace et s'exprimer .....	137
4.2.11	Magasiner et épargner.....	138
4.3	Nœuds thématiques liés aux contenus .....	139
4.3.1	Frontières dissoutes.....	139
4.3.2	Facebook.....	140
4.3.3	Identité .....	142
4.3.4	Effets néfastes et effets positifs de la cyberculture .....	145
4.3.5	Jugement critique et Wikipédia.....	147
4.3.6	Génération C .....	149
4.3.7	Culture, connaissance et travaux scolaires.....	150
4.3.8	Mercatique, contrôle des informations, piratage et netiquette .....	153
4.4	Analyse de l'entrevue de groupe : synthèse et interprétation.....	155
CHAPITRE V		
ENTREVUES D'EXPLICITATION : ANALYSE INDIVIDUELLE DES CAS.....		
5.1	MIRELLA_pomme2.....	167
5.1.1	Présentation de la participante .....	167

5.1.2	Énumération des nœuds thématiques issus de l'entrevue de Mirella.....	168
5.1.3	Synthèse de la pratique culturelle dans le cyberspace.....	170
5.2	THOMAS_Pedro@Martinez .....	177
5.2.1	Présentation du participant.....	177
5.2.2	Énumération des nœuds thématiques issus de l'entrevue de Thomas.....	178
5.2.3	Synthèse de la pratique culturelle dans le cyberspace.....	180
5.3	ÉMILIE_photo_eliie .....	187
5.3.1	Présentation de la participante .....	187
5.3.2	Énumération des nœuds thématiques issus de l'entrevue d'Émilie .....	188
5.3.3	Synthèse de la pratique culturelle dans le cyberspace.....	190
CHAPITRE VI		
INTERPRÉTATION MULTICAS .....		
6.1	Mise au point : processus d'analyse employés .....	198
6.2	Analyse croisée des cyberpratiques des participants .....	199
6.2.1	Communication.....	199
6.2.2	Contournement de règles .....	207
6.2.3	Habilités de Jenkins .....	209
6.2.4	Synthèse.....	217
6.3	Liens entre cyberpratiques et pratique artistique à l'école : synthèse .....	224
6.3.1	Logiciels de traitement de l'image.....	224
6.3.2	Influence des projets d'arts plastiques .....	225
6.3.3	Migration : processus de création et productions visuelles.....	226
6.3.4	Dessin analogique .....	226
6.3.5	Présence d'indices symboliques au sein des productions visuelles .....	227
6.3.6	Appropriation de contenus visuels.....	227
6.3.7	Recherche d'images dans le cyberspace .....	228
6.3.8	Appréciation des qualités expressives et de différents styles artistiques .....	229
6.3.9	Conception de l'art des participants et son impact sur les liens établis .....	230
CONCLUSION.....		234
RÉFÉRENCES .....		253



## TOME II

## APPENDICE A

Glossaire .....274

## APPENDICE B

Questionnaire guide pour les entrevues d'explicitation de captures d'écrans .....285

## APPENDICE C

Document explicatif pour la collecte d'images.....287

## APPENDICE D

Formulaire de consentement à la recherche .....289

## APPENDICE E

Analyse détaillée des cas à l'étude.....294

## APPENDICE F

Analyse détaillée : liens entre les cyberpratiques des participants et leur pratique  
artistique à l'école .....368

## APPENDICE G

Forces et limites de l'écranographie .....387

## APPENDICE H

Impacts des résultats de la recherche sur la pratique de l'enseignante en arts plastiques.....390

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schéma de la rose des vents : situer les cyberpratiques .....	84
2.2 Schéma formé de deux ensembles : <i>relations</i> et <i>explorations</i> .....	84
4.1 Traitement des différents sujets (actions) tirés de l'entrevue du groupe de discussion .....	125
4.2 Traitement des différents sujets (contenus) tirés de l'entrevue du groupe de discussion .....	126
4.3 Nuage de mot généré à partir de l'entrevue de groupe .....	127
4.4 Regroupement des nœuds thématiques liés à l'entrevue de groupe.....	162
5.1.1 Traitement des différents éléments (actions) tirés de l'entrevue de Mirella .....	169
5.1.2 Traitement des différents éléments (contenus) tirés de l'entrevue de Mirella .....	169
5.1.3 Regroupement des nœuds thématiques portant sur les actions .....	171
5.2.1 Traitement des différents éléments (actions) tirés de l'entrevue de Thomas .....	179
5.2.2 Traitement des différents éléments (contenus) tirés de l'entrevue de Thomas .....	179
5.2.3 Regroupement des nœuds thématiques portant sur les actions .....	181
5.3.1 Traitement des différents éléments (actions) tirés de l'entrevue d'Émilie.....	188
5.3.2 Traitement des différents éléments (contenus) tirés de l'entrevue d'Émilie.....	189
5.3.3 Regroupement des nœuds thématiques portant sur les actions .....	190
6.1 Rose des vents : situer les cyberpratiques des participants .....	202
E.1.1 Extrait du cahier de croquis de Mirella .....	300
E.1.2 Nuage de mots généré à partir de l'entrevue d'explicitation de Mirella .....	312
E.1.3 Jonctions entre les nœuds thématiques <i>actions</i> et <i>contenus</i> .....	313
E.1.4 Capture d'écran du site Pixlr prise par Mirella.....	315
E.1.5 Capture d'écran du site Web du journal de l'école prise par Mirella .....	316
E.1.6 Capture d'écran du site de <i>Tara Duncan</i> prise par Mirella .....	317
E.2.1 Gros plan de la captation de $\mu$ Torrent prise par Thomas.....	326
E.2.2 Gros plan de la capture d'écran du site Facebook prise par Thomas .....	328
E.2.3 Image de profil employée par Thomas sur Facebook.....	330

E.2.4	Gros plan de la capture d'écran du site Facebook prise par Thomas .....	332
E.2.5	Nuage de mots généré à partir de l'entrevue d'explicitation de Thomas .....	338
E.2.6	Jonctions entre les nœuds thématiques <i>actions</i> et <i>contenus</i> .....	339
E.2.7	Capture d'écran de Windows Live Messenger prise par Thomas .....	341
E.2.8	Capture d'écran du site Lookiz prise par Thomas .....	343
E.3.1	Gros plan de la captation du site YouTube prise par Émilie .....	355
E.3.2	Nuage de mots généré à partir de l'entrevue d'explicitation d'Émilie .....	360
E.3.3	Jonctions entre les nœuds thématiques <i>actions</i> et <i>contenus</i> .....	361
E.3.4	Capture d'écran du site personnel de Piczo prise par Émilie .....	363
E.3.5	Capture d'écran du site deviantART prise par Émilie .....	364
E.3.6	Capture d'écran du site de Facebook prise par Émilie .....	365
F.1	Gros plan de la capture d'écran de Facebook prise par Jeanne .....	370
F.2	Gros plan de la capture d'écran de Picnik prise par Rose.....	371
F.3	<i>Gallacti_Cra</i> réalisée par des élèves de la 3 <sup>e</sup> secondaire.....	383
F.4	Gros plan de la capture d'écran de YouTube prise par Vincent .....	384

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Catégories de définitions de la culture selon Baldwin, Faulkner, Hecht et Lindsley (2006) .....	46
2.2 Nouvelles habiletés selon Jenkins (2009) .....	61
3.1 Calendrier de rencontres pour les entrevues individuelles.....	111

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AQESAP	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
CEFRIO	Centre francophone de recherche en informatisation des organisations, Québec
CIER	Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain de l'UQAM
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
DEPS	Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication, France
EAVM	École des arts visuels et médiatiques (UQAM)
ERIC	Educational Resources Information Center
FRANCIS	Fichier de recherches bibliographiques automatisées sur les nouveautés, la communication et l'information en sciences humaines et sociales
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement québécois
NAEA	National Art Education Association, États-Unis
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TNS SOFRES	Taylor Nelson Sofres, société française d'enquêtes par sondage
UQAM	Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Puisque le programme de formation des élèves du Québec invite les enseignants à recourir à la culture des jeunes comme pivot, et que ces derniers sont au cœur de la révolution numérique, il apparaissait essentiel de conduire une recherche visant à générer une connaissance actualisée en regard des pratiques culturelles d'adolescents québécois dans le cyberspace. Ayant pour objectif final le développement d'une pédagogie artistique adaptée à la culture et aux pratiques culturelles des jeunes, cette recherche porte également sur les jonctions unissant les cyberpratiques des participants à leurs pratiques artistiques à l'école.

Pour atteindre cet objectif et répondre à nos questions de recherche, nous avons eu recours à un design méthodologique englobant diverses opérations et méthodes de recherches qualitatives. Les opérations sollicitées pour la collecte des données sont : l'entrevue de groupe de discussion, l'écranographie et l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans. L'écranographie a permis aux participants de créer un inventaire visuel de leurs cyberpratiques. Grâce à l'entrevue d'explicitations, s'appuyant sur un questionnaire semi-directif, les participants se sont exprimés autour des images qu'ils ont glanées dans le cyberspace.

En ce qui a trait à l'analyse des données, celle-ci s'appuie principalement sur l'analyse thématique continue. Le travail de codage et d'analyse a permis de générer une étude de cas multiple ainsi qu'un chapitre portant sur l'entrevue de groupe. Toutefois, à cette strate d'analyse liée à l'induction typique, s'en est ajoutée une deuxième, laquelle repose sur l'induction modérée. En effet, ce type d'analyse a permis, dans le sixième chapitre, de sonder nos données à la lumière de grilles d'analyse.

Tout d'abord, les résultats de cette recherche sont présentés via l'analyse interprétative d'une entrevue de groupe. Celle-ci expose les divers sujets traités par les participants, dont la dissolution de frontières, le réseautage, l'accès instantané et la communication. Les jeunes participants ont exprimé une conception de la cyberculture qui, tout en favorisant la dissolution de frontières, est centrée sur les dimensions communicationnelles de leurs cyberpratiques. De plus, certains adolescents ont mis en saillie l'enrichissement culturel qui résulte de la fréquentation du cyberspace.

Tandis que l'entrevue de groupe propose « d'entendre », de manière globale, les paroles des participants en regard de leurs cyberpratiques, l'étude de cas multiple présente le portrait détaillé de trois adolescents de manière individuelle. Ces cas, où sont analysées les différentes actions qui composent les pratiques culturelles, montrent une diversité d'intérêts allant de la littérature fantastique au téléchargement, en passant par la diffusion d'une production visuelle sur divers médias sociaux.

Le chapitre multicas, portrait des pratiques culturelles des douze participants, consiste en une analyse croisée des entrevues individuelles et de l'entrevue de groupe. Ce chapitre a révélé la prépondérance de la communication et du recours à diverses ruses visant à contourner

certaines règles. En outre, ce chapitre dévoile que les participants activent diverses habiletés liées à la culture de la participation, dont le jeu, la navigation transmédia et l'appropriation.

Un schéma, celui de la rose des vents, a permis de situer l'ensemble des participants par rapport aux notions d'acteurs/spectateurs et de relation/exploration. La pratique culturelle sur Internet de la moitié des jeunes est surtout liée à la poursuite d'un intérêt, alors que l'autre moitié est davantage centrée sur la dimension relationnelle. De plus, à l'exception de trois participants, la plupart des adolescents interrogés possèdent une pratique culturelle axée sur la réception active de signes.

En ce qui a trait aux jonctions entre les cyberpratiques des participants et leurs pratiques artistiques à l'école, cette recherche révèle entre autres choses l'importance des moteurs de recherche et des logiciels de traitement de l'image rendant possible l'appropriation, le bricolage, la stimulation de l'imaginaire ainsi que l'exploration visuelle et identitaire. De plus, la représentation de l'espace, dans les jeux vidéo, peut aussi servir d'inspiration. Cette recherche expose la possible migration, vers les réseaux sociaux, du processus de création et de productions visuelles liés au cours d'art. Enfin, ajoutons que les diverses jonctions explicitées par les jeunes sont tributaires de leur conception de l'art : moderniste ou postmoderniste.

**MOTS CLÉS :** pratique culturelle, cyberspace, adolescence, enseignement des arts, entrevues d'explicitation de captures d'écrans, étude de cas multiple.

## INTRODUCTION

Cette recherche est motivée par le besoin de mieux comprendre les pratiques culturelles d'élèves de 14 ans dans le cyberspace, ainsi que la manière par laquelle ces pratiques sont liées à ce qu'ils accomplissent dans la classe d'art. Cette recherche est également animée par le désir de contribuer au renouvellement de l'enseignement des arts et de fournir, aux enseignants en arts plastiques, des repères essentiels liés à la culture des jeunes.

Notre questionnement s'est présenté dans le contexte de notre rôle de praticienne de la formation pratique des enseignants en arts visuels et médiatiques. En effet, bien que notre rôle de superviseure à l'École des arts visuels et médiatiques (EAVM<sup>1</sup>) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) consiste à accompagner des étudiants en stage, nous avons régulièrement eu la chance d'échanger avec des élèves de manière informelle et chaleureuse durant nos visites dans diverses classes d'arts plastiques de niveau secondaire. Lors de ces conversations, certains jeunes s'exprimaient d'une manière laissant penser que l'omniprésence de différents techno-objets dans leur quotidien ou l'engouement pour le cyberspace ne relevait pas, pour eux, que d'un simple effet de mode, mais de pratiques signifiantes et fondamentales dans la construction de leur identité. Ces témoignages fascinants issus du terrain ont généré en nous une intuition quant aux lacunes existantes à l'égard de connaissances actualisées et approfondies sur les pratiques culturelles adolescentes dans le cyberspace. Un peu plus tard dans notre démarche, avant que nous ne procédions au travail de recension des écrits comme tel, nous étions au fait de plusieurs recherches (d'ici et d'ailleurs) montrant que les jeunes sont particulièrement syntonisés au cyberspace et aux nouvelles technologies, voire qu'ils forment le noyau dynamique de la révolution numérique.

Puisque le monde est largement vu, par les adolescents, au travers du « filtre » de leur culture et de leurs pratiques culturelles, que de nombreux chercheurs associent aux technologies émergentes et au cyberspace, et puisque la vie quotidienne des adolescents est expérimentée

---

<sup>1</sup> Voir la liste des sigles et acronymes en page xii.



et rendue visible en bonne partie via leurs pratiques culturelles, il n'est pas étonnant de lire, dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006, p. 7), que l'école devrait recourir à la culture des jeunes comme pivot. Malgré cela, les programmes scolaires n'abordent pas de manifestations précises de ces cyberpratiques<sup>2</sup>, proposant ainsi bien peu de façons d'intégrer la culture des jeunes dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, certains enseignants en arts plastiques ont mené des projets pédagogiques s'abreuvant à la culture juvénile. De tels projets sont peu nombreux, si bien que l'on peut parler d'un certain décalage entre le champ de l'enseignement des arts et les pratiques culturelles des jeunes. Car malgré une possible mutation de l'univers culturel des jeunes, le champ disciplinaire de l'enseignement des arts semble avoir peu changé. Il nous apparaissait donc essentiel de générer une connaissance qui permette de « plonger » profondément au cœur de diverses pratiques culturelles adolescentes.

Afin d'engendrer cette connaissance, nous nous sommes engagée dans une démarche d'investigation ethnographique, et ce, dans une école secondaire montréalaise. Tenu à l'automne 2010, le terrain de cette recherche a permis à des adolescents de s'exprimer autour de captures d'écrans qu'ils ont librement saisies afin de témoigner de ce qu'ils aiment faire et voir dans le cyberspace. L'étape de la collecte des données a reposé sur trois opérations méthodologiques : 1) le groupe de discussion; 2) l'écranographie; et 3) l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans. Les diverses opérations conduites auprès des participants ont permis de colliger deux catégories de données : visuelles et textuelles.

En ce qui a trait au traitement des données, chacune des entrevues a été enregistrée numériquement. Toutes les captations sonores, ainsi que les captures d'écrans, ont été téléchargées sur notre poste d'ordinateur. Cette procédure a permis de réaliser les transcriptions d'entrevues et d'amorcer la classification des images. Par la suite, nous avons procédé à l'analyse de contenu. Celle-ci s'appuie principalement sur l'analyse thématique continue (induction typique), tout en faisant également appel à l'analyse d'induction modérée. Le travail de codage et d'analyse a été effectué grâce au logiciel NVivo. Ce travail

---

<sup>2</sup> Le terme de *cyberpratique*, tel qu'utilisé dans cette thèse, est synonyme de *pratique culturelle dans le cyberspace*. Le recours à ce terme vise uniquement à alléger le texte.

a permis de générer une analyse portant sur une entrevue de groupe, une étude de cas multiple ainsi qu'une analyse multicas. Ces analyses seront présentées subséquentement.

Pour mieux situer cette recherche, il convient d'en énoncer les limites. Si cette recherche couvre un large spectre d'actions juvéniles sur Internet, elle se borne toutefois à l'étude de pratiques culturelles d'adolescents de 14 ans fréquentant une école secondaire. De plus, dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes limitée à une définition de l'adolescence (présentée dans notre cadre conceptuel), ciblant les jeunes âgés de 10 à 15 ans. Un tel choix s'imposait puisque, si les bornes délimitant la période de l'adolescence peuvent fluctuer, cela est encore plus vrai pour la notion de jeunesse. À titre d'exemple, un ouvrage du Secrétariat du Sommet du Québec et de la jeunesse (2000) traite du fait que l'Assemblée générale des Nations Unies, circonscrivant la jeunesse entre 15 et 24 ans, admet qu'une telle délimitation est arbitraire, et ce, en raison des variations historiques, socioculturelles, etc.

Toujours en ce qui a trait aux limites de notre recherche, il est à noter que notre investigation focalise sur des élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire. Cette réalité autorise l'étude approfondie de pratiques culturelles sur le Web d'adolescents au mitan de leur formation secondaire. Ainsi, ce choix permettra aux enseignants en arts plastiques du secondaire d'apprendre comment les cyberpratiques d'élèves du début du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire sont expérimentées au quotidien et comment elles peuvent se ramifier à ce qu'ils accomplissent dans la classe d'art.

Les prochains paragraphes abordent de manière spécifique l'état de la question. Tel que mentionné antérieurement, la jeunesse actuelle est le fer de lance de la révolution numérique. On constate que les dimensions ludiques (jeux vidéo) et communicationnelles (réseautage social) sont omniprésentes dans les cyberpratiques juvéniles, tout comme les habilités à générer des contenus, à prélever et à amalgamer ceux-ci afin de créer de nouveaux matériaux expressifs. En conséquence, il est logique de lire, dans le PFEQ (MELS, 2006, p. 7) que l'école devrait s'appuyer sur la culture des jeunes. Toutefois, malgré cette mention dans le programme de formation, ce document, et d'autres documents ministériels liés à l'éducation, mettent peu en valeur les pratiques culturelles des jeunes en elles-mêmes. Des manifestations spécifiques ou concrètes de celles-ci ne sont pas nommées ni réfléchies et la *culture des élèves* n'y est pas définie de manière explicite. Ainsi donc, peu de façons

d'intégrer la culture des jeunes dans le processus d'enseignement-apprentissage y sont proposées. Toutefois, quelques enseignants en arts ont mené des projets pédagogiques liés à la culture des jeunes en procédant de façon plutôt intuitive. Dans ces conditions, il est apparu nécessaire de conduire une recherche approfondie sur les cyberpratiques d'adolescents, mais aussi sur les liens susceptibles de lier ces pratiques à leur pratique artistique en contexte scolaire. En effet, le fait de mieux comprendre les jonctions entre ces deux types de pratiques (culturelle et artistique) permettra d'alimenter la réflexion didactique et pédagogique d'enseignants en arts plastiques souhaitant miser sur la culture des jeunes. Une telle recherche donnera également la possibilité aux enseignants d'aller au-delà d'une démarche intuitive, en fondant leurs pratiques éducatives sur une recherche doctorale offrant une connaissance étoffée et rigoureuse en regard de cyberpratiques juvéniles.

Afin de mieux situer la présente thèse, mentionnons que si plusieurs recherches ont porté sur l'usage que font les jeunes des nouvelles technologies et d'Internet, moins de recherches se sont penchées sur cette réalité sous l'angle spécifique de la pratique culturelle. C'est ce que nous permettra d'apprendre la section portant sur la recension des écrits. De plus, ce travail de repérage et d'inventaire des recherches existantes permettra de constater qu'aucune recherche, à notre connaissance, ne repose sur une saisie approfondie de pratiques culturelles d'adolescents dans le cyberspace et des jonctions susceptibles de lier ces pratiques à ce qu'ils expérimentent dans la classe d'arts plastiques. La réalité que nous venons de décrire et le fait que les pratiques pédagogiques en enseignement des arts ont peu changé malgré les transformations de l'univers culturel adolescent s'associent pour former notre problème de recherche. En ce qui a trait à son objectif, celui-ci vise à résoudre ce problème en générant une connaissance approfondie et actualisée en regard des pratiques culturelles des jeunes dans le cyberspace, laquelle permettra, nous l'espérons, de développer une pédagogie artistique adaptée à ces cyberpratiques.

Alors que notre question principale de recherche se concentre sur la compréhension des pratiques culturelles des jeunes participants dans le cyberspace, notre question secondaire a pour but de saisir la façon dont ces pratiques se connectent à leur pratique artistique à l'école. Ainsi, cette deuxième question nous permet d'arrimer notre investigation au champ disciplinaire fondateur de notre recherche : l'enseignement des arts. Cette recherche, qui

constitue en quelque sorte un premier jalon dans la saisie des pratiques étudiées, se situe dans le courant constructiviste axé sur la *compréhension*.

Puisque cette recherche aspire à produire une connaissance approfondie de cyberpratiques adolescentes, nous avons opté pour une étude de cas multiple ainsi que pour diverses opérations et techniques de recherche. Tel que mentionné antérieurement, trois opérations seront mobilisées pour la collecte des données. La première opération, l'entrevue du groupe, offre aux participants la possibilité d'exprimer leurs opinions lors d'une discussion portant sur leur manière de concevoir la cyberculture ainsi que leurs pratiques culturelles sur Internet. Cette technique d'entrevue permettra à l'ensemble des participants d'interagir de manière fluide autour de phénomènes contemporains sur le Web qui leur tiennent à cœur. La deuxième opération reposera sur l'écranographie, une méthode de recherche conviant les jeunes participants à glaner des captures d'écrans afin de créer un inventaire visuel de leur pratique culturelle. Cette étape donnera la possibilité à chaque adolescent de s'engager activement dans la collecte des données. La troisième opération, l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans, permettra de focaliser sur le discours de chacun des participants individuellement. En prenant appui sur un questionnaire semi-directif, cette entrevue permettra à chaque adolescent de s'exprimer autour de ses captations saisies dans le cyberspace. Cette étape autorise une meilleure compréhension de ce que ces adolescents font sur le Web, des valeurs qui sous-tendent leurs actions ainsi que des multiples dimensions qui se croisent dans leurs pratiques culturelles (expressives, ludiques, cognitives, affectives, symboliques et identitaires). S'inscrivant plus spécifiquement dans une approche ethnographique, ces différentes opérations et méthodes de recherches ont été choisies, car elles offrent, effectivement, la possibilité de *décrire* et de *comprendre* les pratiques investiguées.

Les prochains paragraphes explicitent la structure de cette thèse qui se subdivise en deux tomes. Cette manière de procéder vise à alléger l'ensemble de la thèse. Le premier tome contient tous les chapitres qui composent le corps de la thèse comme tel : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie ainsi que trois chapitres portant sur les résultats de la recherche. Le deuxième tome, quant à lui, inclut divers documents complémentaires qui seront présentés subséquemment.

Le premier chapitre traite de l'état de la question en mettant en relief le problème de recherche. La première portion du chapitre offre un portrait général des pratiques culturelles des jeunes dans le cyberspace tout en faisant état des recherches qui ont traité du sujet. Par la suite, l'état de la question est abordé, cette fois-ci en situant la culture et les pratiques culturelles des jeunes par rapport à divers documents ministériels du domaine de l'éducation et par rapport au champ disciplinaire de l'enseignement des arts. Sont alors présentés certains éléments faisant obstacle à la valorisation de la culture et des pratiques culturelles des jeunes dans le monde de l'éducation, tels l'impact de la conception de la culture que se font les individus et les positions plutôt mitigées en regard de l'utilisation des TIC chez les jeunes.

Le deuxième chapitre, consacré au cadre conceptuel, circonscrit les concepts majeurs qui fondent notre recherche : la culture, la pratique culturelle, la cyberculture et l'adolescence. Alors que la culture fait l'objet d'une réflexion soutenue depuis longtemps – déjà au XIX<sup>e</sup> siècle, dans le domaine de l'anthropologie, on tentait de définir le concept avec rigueur – les phénomènes liés aux pratiques culturelles des jeunes dans le cyberspace, ou la cyberculture elle-même, ont été moins « réfléchis » en raison de leur apparition récente dans le temps. En effet, Pierre Lévy, le théoricien le plus réputé en matière de cyberculture, n'a commencé à publier ses ouvrages qu'au début des années 1990, soit trois ans avant que ne s'amorce le branchement progressif des foyers à grande échelle. En effet, selon Fischer (2001), « l'accès public à l'Internet a [...] pris son essor seulement en 1993 » (p. 135)<sup>3</sup>. De plus, d'après Gautrais<sup>4</sup> « [l']Internet moderne a environ 20 ans. Il est encore dans sa phase adolescente ». Vu la jeunesse du Web, les ressources théoriques rigoureuses que nous avons trouvées, en regard de la culture, étaient très abondantes alors qu'elles se faisaient moins nombreuses lorsque liées à des phénomènes émergents rattachés aux pratiques culturelles étudiées.

---

<sup>3</sup> Blanc (2010) apporte quelques précisions : « [l']histoire du Web commence vraiment au début des années 1990 [...] ; avant, il y avait des prototypes, de la recherche, mais l'essor du web tel que nous le connaissons débute véritablement à ce moment-là. En quelques années, tout s'emballe et, déjà en 1994, le Web s'offre à nous » (p. 21).

<sup>4</sup> Vincent Gautrais, professeur à l'Université de Montréal, est cité par la journaliste Nathalie Collard dans un article intitulé « *Un nouvel humain est né* : le branché, publié le 21 janvier 2012 sur le site de *La Presse*. Consulté à l'adresse <http://technaute.cyberpresse.ca>

La culture étant un concept vaste et largement traité, l'accent est mis sur le réseau de représentations, de valeurs et de symboles qui permet à l'individu, et à son groupe d'appartenance, de faire sens de leur réalité, tout en soulignant le fait que les réseaux constitués sous-tendent des forces qui se mesurent les unes aux autres. De l'habitus à la construction de soi, diverses dimensions de la pratique culturelle sont ensuite présentées. Cette dernière est envisagée comme un assemblage d'actions générant du sens pour l'acteur et son groupe d'appartenance.

Dans la section portant sur la pratique culturelle du cadre conceptuel, sont aussi étudiés la production symbolique ainsi que divers moyens employés dans la praxis, dont le bricolage et diverses habiletés liées à la culture de la participation. La troisième section du chapitre lié au cadre conceptuel, quant à elle, délimite le cyberspace (surtout en ce qui a trait à la notion d'identité), puis la cyberculture. Cette dernière est envisagée sous l'angle du réseautage (création de liens), du Web 2.0, de la culture de la participation. En ce qui a trait à la dernière section, celle-ci se penche sur l'adolescence, tout en présentant deux schémas qui autorisent la saisie visuelle de composantes essentielles des cyberpratiques juvéniles : la relation et l'exploration.

Le troisième chapitre de cette thèse porte sur les divers éléments méthodologiques qui encadrent la recherche. Tout d'abord sont explicités le type de recherche employée (axée sur la compréhension), la sélection du site de recherche et le choix des participants pour l'étude de cas multiple. En second lieu sont présentées les trois opérations utilisées pour la collecte des données. La troisième section de ce chapitre traite de considérations éthiques et de la validité de notre recherche. La quatrième explicite le déroulement de l'étape du terrain de la recherche à l'école secondaire. La cinquième section de ce chapitre, portant sur la méthodologie, aborde le traitement des données, tandis que la dernière se penche sur le processus d'analyse de contenu.

Les quatrième, cinquième et sixième chapitres font état des résultats de cette recherche. Tout en gardant en tête l'importance d'engendrer une connaissance approfondie de pratiques culturelles juvéniles, en polarisant le regard sur un seul adolescent, il apparaissait également primordial d'être en mesure de situer cette connaissance dans « un plan d'ensemble ». Pour

ce faire, nous aurons recours, comme processus d'investigation, à une étude de cas multiple ethnographique et à trois opérations. L'étude de cas multiple, comme processus de recherche, focalise de manière individuelle sur les pratiques culturelles de trois participants alors que les trois opérations de la collecte de données permettent d'embrasser la globalité des pratiques culturelles des douze participants à la recherche.

Le quatrième chapitre, portant spécifiquement sur l'analyse de l'entrevue de groupe, offre la possibilité au lecteur de prendre connaissance des différents contenus et actions abordés par les jeunes participants de manière collective. Les différents nœuds thématiques qui ont émergé lors du codage sont alors explicités en détail. Au terme de ce chapitre, un schéma permet de saisir visuellement l'ensemble des actions abordées par les participants lors de l'entrevue de groupe. Le but de cette entrevue est de comprendre les cyberpratiques des jeunes participants ainsi que leurs conceptions de la culture et de la cyberculture.

Le cinquième chapitre rassemble trois cas à l'étude. Il est à noter que chaque cas, formant l'étude de cas multiple, a été analysé de manière descriptive et très détaillée. L'intégralité de cette analyse – comprenant les actions posées par le participant, l'analyse des captures d'écrans accompagnées de divers schémas – se retrouve à l'appendice E (p. 290 à 361). Cette décision repose sur la nécessité de « délester » cette thèse aux nombreuses ramifications. Dans ce chapitre portant sur l'étude de cas multiple comme produit final, chacun des cas à l'étude s'offre au lecteur en trois parties. La première expose un portrait général du participant. La deuxième énumère les nœuds thématiques issus du codage de l'entrevue, le tout accompagné d'un diagramme autorisant la saisie visuelle des actions accomplies par l'adolescent. La troisième partie propose une synthèse de la cyberpratique étudiée via trois sous-sections : 1) un schéma portant sur les nœuds thématiques rattachés aux actions; 2) les points marquants de l'analyse des captures d'écrans; et 3) une analyse interprétative générale du cas étudié.

Quant au dernier chapitre, multicas, celui-ci consiste en une analyse interprétative de l'ensemble de nos données ethnographiques. Le corpus de recherche est alors étudié en croisant les trois cas à l'étude et en mettant à contribution l'analyse de l'entrevue de groupe et celles des neuf autres participants à la recherche. Ce chapitre est composé de trois sections.

La première effectue un rappel et une mise au point en ce qui a trait à la méthode d'analyse employée. La deuxième consiste en une analyse croisée des cyberpratiques des participants en tenant compte de deux éléments présentés dans notre cadre conceptuel. Le premier élément est le schéma de la rose des vents; le second repose sur les habiletés de Jenkins (2009), habiletés qu'il est nécessaire de posséder afin de se mouvoir avec aisance dans le cyberspace et la culture de la participation. La troisième section vise à recenser le point de vue des participants en ce qui a trait aux manières par lesquelles ce qu'ils font dans le cyberspace est lié à leur pratique artistique à l'école.

À la lumière de ce qui précède, cette recherche ne repose donc pas uniquement sur une étude de cas multiple puisqu'elle combine, en quelque sorte, non seulement diverses méthodes de collecte des données (écranographie, entrevues d'explicitations, notes de terrain, etc.), mais aussi plusieurs degrés de « rapprochements » en regard des cyberpratiques des douze participants. Pour illustrer ce fait, nous emploierons la métaphore de la photographie, évoquée précédemment. Alors que le chapitre portant sur l'entrevue de groupe saisit un portrait en « plan général » de l'opinion des participants en regard de leurs cyberpratiques, le chapitre portant sur le produit final de l'étude de cas multiple pose un regard en « gros plan », autorisant la vue de fins détails au sein de la pratique culturelle étudiée. Le chapitre multicas, quant à lui, a permis de régler à nouveau l'objectif de la caméra de manière à réaliser un portrait général des cyberpratiques des participants, tout en offrant simultanément la possibilité d'observer plusieurs fragments de leurs pratiques de manière précise. En outre, ce dernier chapitre appose un « filtre » supplémentaire à l'objectif de la caméra, le premier filtre reposant sur notre question de recherche principale visant à connaître les cyberpratiques d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire. Ce filtre additionnel avait pour but de rendre visible la manière par laquelle les cyberpratiques des participants sont liées à ce qu'ils vivent dans leur classe d'art (question de recherche secondaire).

Finalement, toujours en ce qui concerne la structure de cette thèse, rappelons que celle-ci est composée de deux tomes. Le deuxième tome renferme les divers documents mis en annexe : 1) le glossaire (dont nous parlerons dans le prochain paragraphe); 2) le questionnaire guide pour les entrevues d'explicitation de captures d'écrans; 3) le document explicatif pour la collecte d'images remis aux élèves; 4) le formulaire de consentement à la recherche;



5) l'analyse détaillée des cas à l'étude; 6) l'analyse descriptive des liens unissant les cyberpratiques des participants et leur cours d'art; 7) les forces et limites de l'écranographie; et, finalement, 8) un document faisant état de l'impact des résultats de la recherche sur la pratique de l'enseignante en arts plastiques qui a accueilli notre projet à son école secondaire. Ces divers éléments en annexe jouent en quelque sorte un rôle d'extension par rapport au premier tome.

Pour terminer cette introduction, nous souhaitons fournir quelques précisions essentielles pour le lecteur. Afin de favoriser sa compréhension tout le long de la thèse, un glossaire a été créé (*voir* appendice A, p. 274). Ce dernier offre des définitions pour les termes techniques ou plus ardues concernant le cyberspace ou la culture des jeunes. Ces mots sont suivis d'un astérisque, dans le texte, afin de faciliter leur repérage. Il est important de noter que l'utilisation de l'encyclopédie en ligne Wikipédia, comme source principale dans l'élaboration de ce glossaire, est intimement liée à la nature de notre sujet de recherche. En effet, les termes décrivant les réalités émergentes, que nous tentons de mieux comprendre, ne se retrouvent souvent pas dans les encyclopédies et les dictionnaires traditionnels ou imprimés. Cet état de fait s'applique aussi à quelques citations liées aux cyberpratiques émergentes dans les chapitres de la problématique et du cadre conceptuel. Toutefois, il est à noter que, chaque fois que cela était possible, nous avons priorisé les références écrites.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le présent chapitre se subdivise en quatre sections. La première est consacrée à l'origine de notre question. La deuxième section permettra au lecteur de saisir l'état de la question en regard de notre sujet de recherche. Tout d'abord, nous procéderons à la mise en relief de notre problème de recherche. Nous verrons que les cyberpratiques juvéniles sont l'élément dynamique de la révolution numérique et que les dimensions communicationnelles (réseautage social) et ludiques (jeux vidéo) de ces pratiques sont omniprésentes, tout comme les habilités à générer des contenus, à les amalgamer afin de créer de nouveaux matériaux expressifs. De plus, nous situerons la culture et les pratiques culturelles des jeunes par rapport à divers documents ministériels du domaine de l'éducation, puis par rapport au champ disciplinaire de l'enseignement des arts. La troisième section de ce chapitre porte sur la recension des écrits. Elle fera état des outils de recherche employés, tout en se penchant sur des travaux où le syntagme de *pratique culturelle* est utilisé afin de décrire les activités juvéniles se déroulant sur Internet. Par la suite seront présentés les documents liés aux jeunes et aux nouvelles technologies, et ce, sans le recours au syntagme. Enfin, la dernière section fait état de notre objectif de recherche.

#### 1.1 Origine de la question

Tel que mentionné au début de notre introduction, notre question de recherche s'est présentée à nous dans le contexte de notre rôle de praticienne de la formation pratique des enseignants en arts visuels et médiatiques. Nous racontions que, lors de nos supervisions de stages dans de nombreuses classes d'art, les propos des élèves ont suscité en nous une intuition quant aux lacunes liées à des connaissances actualisées et profondes sur les pratiques culturelles adolescentes sur Internet\*. Plus tard, un travail de recension des écrits viendra confirmer notre intuition. *Grosso modo*, ce travail a révélé que, si plusieurs recherches portant sur l'utilisation des TIC (Cauchy, 2008; Centre francophone de recherche en informatisation des organisations, Québec (CEFRIO), 2009a, 2009b, 2010; Fusaro, 2007; Lenhart et Madden, 2005a, 2005b; Meunier, 2010; Piette, Pons et Giroux, 2007), sur les pratiques numériques (Holloway et Valentine, 2003; Ito *et al.*, 2006; McPherson, 2008; Palfrey et Gasser, 2008;

Pasquier et Jouët, 1999; Sefton-Green, 1998; Tapscott, 2009), médiatiques (Lebel, 2006; Meunier, 2010) ou communicationnelles (Caron et Caronia, 2005) chez les jeunes ont été réalisées, peu de recherches, à notre connaissance, se penchent sur ce sujet sous l'angle spécifique de la pratique culturelle<sup>5</sup>, et ce, de manière directe et fouillée. En conséquence, les connaissances en regard des pratiques culturelles des adolescents sur Internet nous apparaissaient incomplètes, réalité qui expose le manque que notre recherche vise à combler.

Au surplus, les pratiques en enseignement des arts semblent avoir peu évolué<sup>6</sup>, en dépit de possibles mutations de l'univers culturel des jeunes. Selon Unrath et Mudd (2011), « our instructional practices still seems detached from the reality of what it means to be a young person in the 21st century » (p. 6). En effet, même si nous sommes en mesure de saisir intuitivement les forces transformatrices liées à l'interaction avec le cyberespace et à l'immersion continue dans la (cyber)culture visuelle chez nos élèves, nos pratiques éducatives demeurent souvent inchangées (*ibid.*). Gude (2013) abonde dans le même sens en affirmant que « the range of projects that are actually taught in most schools has remained strikingly similar for several decades » (p. 6).

Notre question de recherche s'est donc présentée à nous, dans le contexte de notre rôle de praticienne de la formation pratique, sous deux aspects : le manque de connaissances actualisées et approfondies liées aux cyberpratiques des élèves ainsi qu'un décalage entre ces pratiques et les pratiques pédagogiques en arts plastiques. Cette double réalité rejoint notre objectif de recherche : générer une connaissance axée sur la compréhension de pratiques culturelles d'adolescents dans le cyberespace dans le but de développer une pédagogie artistique adaptée à ces pratiques.

---

<sup>5</sup> Nous expliquerons les raisons du choix de ce terme plus loin dans cette section.

<sup>6</sup> En plus des propos de Unrath et Mudd (2011) que nous citerons peu après, cette affirmation s'appuie sur plus d'une décennie de pratique de supervision de stages à l'UQAM ainsi que sur une pratique d'enseignement comme chargée de cours en éducation artistique (depuis 1998). Durant ces années, nous avons supervisé de nombreux stages d'étudiants dans les écoles (principalement de niveau secondaire). Ces diverses visites de supervision, ainsi que notre implication au sein de la section *éducation* de l'EAVM de l'UQAM, nous ont permis de constater que peu de projets pédagogiques en art, dans le milieu scolaire et celui de la recherche, s'appuient sur la culture et les pratiques culturelles des jeunes. Nous aurons l'occasion de présenter, dans le présent chapitre, certains projets faisant exception à ce constat, dont ceux d'Yves Amyot et de Moniques Richard.

## 1.2 État de la question

### 1.2.1 Mise en relief du problème de recherche

Au Québec, en 1995-1996, ont eu lieu les *États généraux de l'éducation*, vaste consultation du milieu de l'éducation. La réforme curriculaire a pris son envol à partir de cette consultation ayant mis au jour différents problèmes, dont les apprentissages peu durables des élèves et l'écueil du décrochage scolaire. L'implantation du PFEQ remonte à 2001 (au primaire). Ce programme adopte une approche par compétences afin de faire davantage appel aux dimensions intellectuelles de l'élève dans des situations d'apprentissage complexes, grandement liées à sa vie quotidienne. L'interdisciplinarité, la pédagogie différenciée, la pédagogie du projet sont des approches privilégiées dans le contexte du renouveau pédagogique. L'on revient invariablement sur le fait que le processus d'enseignement-apprentissage doit être centré sur l'élève et sa vie quotidienne afin qu'il soit véritablement au cœur de ses apprentissages.

La vie quotidienne des élèves étant expérimentée et rendue visible en bonne partie au travers de leur culture et de leurs pratiques culturelles, cette réalité nous permet de tisser un lien précis avec le PFEQ (MELS, 2006). En effet, en page 7 du document, on invite tout le personnel scolaire à recourir à la culture propre aux jeunes comme pivot. À titre d'exemple d'un projet pédagogique s'appuyant sur la culture des jeunes, mentionnons celui de Danielle Roberge (2006), conduit à l'école Lucien-Pagé de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Dans ce projet axé sur l'enseignement de la danse aux garçons, l'enseignante a su tirer profit de dimensions essentielles de la culture des jeunes : « la rue, avec les gangs; avec le phénomène hip-hop, le break dancing » (p. 21). Néanmoins, malgré cette invitation du PFEQ (MELS, 2004), aucune description explicite de la culture des jeunes n'apparaît dans le programme et peu de moyens de l'intégrer en milieu scolaire sont fournis. Partant de ce fait,

en quoi consiste cette « culture propre aux jeunes »? Plus spécifiquement, et puisqu'elles sont ancrées dans leur vie quotidienne<sup>7</sup>, quelles sont les pratiques culturelles des jeunes?

La jeunesse actuelle, qui n'a jamais vécu sans le cyberspace, est l'élément sémillant de la « révolution numérique » (Fize, 2009). Cette réalité nous a conduit à focaliser notre attention sur les pratiques culturelles juvéniles dans le cyberspace. La panoplie de concepts, à laquelle font appel plusieurs chercheurs, afin de nommer les adolescents et les enfants d'aujourd'hui, révèle l'importance des nouveaux médias dans leur univers culturel. Parmi ces concepts, mentionnons : *iKids* (Prensky, 2008; Unrath et Mudd, 2011), *génération C* (CEFRIO, 2009) ou *screenagers* (Rushkoff, 1999), ce dernier concept évoquant l'importance de l'écran pour les jeunes. Dans cette foulée, le CEFRIO (2009) constate que « les 12-24 ans [*génération C*] sont des utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI ». Une enquête plus récente, réalisée par Lenhart *et al.* (2011), avance des chiffres qui vont dans le même sens : 95% des 12-17 ans ont régulièrement recours à Internet. De plus, selon Octobre (2009), les adolescents « sont les plus connectés (82%, suivis de près par les 18-24 ans, un taux qui chute après 25 ans à 59%) » (p. 5). Ils sont aussi particulièrement tournés vers les usages ludiques et communicationnels.

En ce qui a trait à l'action de communiquer, mais aussi à celle de réseauter\*, de nombreux adolescents ont recours aux réseaux sociaux. Une enquête française (TNS SOFRES, 2011) révèle d'ailleurs que 48% des 8-17 ans sont connectés à un réseau social, tout en montrant l'hégémonie de Facebook\* sur ce plan. Toujours en ce qui a trait aux réseaux sociaux, l'enquête effectuée par Lenhart *et al.* (2011) signale aussi que 80% des 12-17 ans sont utilisateurs de ces réseaux (dont 70% en font un usage quotidien). En outre, 93% des jeunes [Américains] branchés ont un compte Facebook, 24% (MySpace\*), 12% (Twitter\*) et 7% (Yahoo\*).

Comme suite à ce constat, exposant la primauté du réseautage social et de la communication chez les jeunes, notons que Fusaro (2007) a constaté une hybridation des usages sur une même machine; par exemple, un adolescent qui emploierait un poste d'ordinateur pour ses

---

<sup>7</sup> Notons que dans la section portant sur la pratique culturelle (cadre conceptuel), sont abordés les liens unissant la quotidienneté et la pratique culturelle.

travaux scolaires, ses jeux et sa recherche d'informations. Pour sa part, Fize (2009), sociologue et spécialiste de l'adolescence, souligne que « 67.5% des jeunes déclarent se servir de plusieurs médias en même temps (p. 95). Octobre (2009) abonde dans le même sens : « il n'est pas rare qu'un adolescent écoute de la musique, en "chatant" sur son ordinateur tout en téléphonant (la plupart des jeunes utilisent plusieurs médias en même temps, notamment chez les adolescents) (p. 3) ».

De plus, pour Fize, la cyberculture juvénile est fondamentalement ludique : le « livre ou le journal paraissent bien austères en regard des nouvelles technologies qui favorisent le jeu et l'interactivité, mais aussi l'expression de l'intimité » (Fize, 2009, p. 113). Rushkoff (1999) va jusqu'à avancer que les multiples jeux vidéo, que les jeunes affectionnent, opéreraient une mutation dans leurs manières d'être et leurs modes de pensée. En outre, certains auteurs se penchent spécifiquement sur les bienfaits de ces jeux sur les jeunes :

[N]ombreux leur attribuent des avantages, notamment une contribution au développement de la motricité fine, de la coordination (œil-main), de la rapidité d'exécution et de la mémoire. Les labyrinthes améliorent les capacités de repérage dans l'espace, quant aux jeux de stratégies, ils font appel à la résolution de problèmes, à la prise de décision rapide et à la gestion simultanée de plusieurs tâches. (Bourcier, 2010, p. 95)

Ajoutés au fait que les jeux vidéo stimulent le développement psychomoteur (notamment chez les plus jeunes) et les facultés intellectuelles (Bourcier, 2010), selon Peter (2007) ils impliquent une identification affective importante chez les adolescents. De plus, d'après Fize (2009), certains jeux vidéo (surtout ceux réalisés en réseau) offrent la possibilité de rompre la solitude. En effet, ces jeux contribuent à la création de réseaux sociaux solides tout en favorisant l'acquisition d'habiletés sociales considérables au cœur desquelles se retrouve la notion d'interactivité.

Depuis les années 1990, l'interactivité se révélait déjà révolutionnaire en soi (Fischer, 2001). Or, il se trouve qu'aujourd'hui, non seulement les jeunes ne sont pas passifs et s'engagent dans un jeu d'actions réciproques dans le cyberspace (Poissant, 2000; Rushkoff, 1999), mais de surcroît, ils génèrent du contenu, ce qui constitue un point crucial. L'on a d'ailleurs recouru à l'expression *génération C* (CEFRIO, 2009a) afin de mettre en relief le fait que ces

jeunes — ultraparticipatifs du Web 2.0\* — communiquent, collaborent, créent du contenu (Dion-Viens, 2009). Dans ces conditions, on saisira facilement que, selon Lacroix<sup>8</sup>, ces jeunes sont aussi à la source de pratiques du Web 2.0, aujourd'hui en explosion, tel le réseautage social (Facebook, Twitter, YouTube\*, etc.) où le contenu est justement produit par les utilisateurs<sup>9</sup>. Ce qui n'est pas étonnant, car, selon un rapport du CEFRIO (2010), les jeunes sont « précurseurs des futures tendances » (p. 8). En plus d'être « les fers de lance [de la révolution numérique] » (Fize, 2009, p. 95), les jeunes et leurs pratiques culturelles deviennent de plus en plus centraux dans l'organisation de toute société humaine (Bucholtz, 2002, p. 544). Selon ce qui précède, les pratiques culturelles juvéniles sont au cœur même de la civilisation actuelle, tout en étant annonciatrices de mouvements émergents.

Si nous revenons aux cyberpratiques juvéniles envisagées pour leur potentiel à générer du contenu, selon Lenhart et Madden (2005a), « [i]n the age of digital media, the possibilities for the manipulation of text, images, video, and audio files have increased dramatically ». 57 % des utilisateurs Internet adolescents créent, remixent (*remix\**), partagent et disséminent des contenus dans le cyberspace avec facilité. Dans la même foulée, Tabary-Bolka (2009) constate que, avec l'émergence du Web 2.0, les adolescents prélèvent du cyberspace des images médiatiques qu'ils s'approprient, transforment et diffusent sur différentes plateformes (personnelles et communautaires), tels les sites de partage d'images, les blogues, les forums de discussion, etc.

Selon Lenhart et Madden (2005a) l'habileté, chez les jeunes, à prélever et à amalgamer les contenus engendre de nouveaux matériaux expressifs. Pour ces auteurs, « [y]ounger Americans have grown up in a world of media forms that allow them to participate in the production as well as consumption of content, by allowing teens to create and share their own digital material ». À la fois producteurs et consommateurs, les cyberpratiques juvéniles contribuent à l'effritement des frontières délimitant les sphères de la production et de la consommation.

---

<sup>8</sup> Propos tirés d'une entrevue informelle avec Éric Lacroix, directeur de la veille stratégique et des enquêtes du CEFRIO, réalisée en juillet 2007.

<sup>9</sup> Notons qu'il est également question ici de la *Génération C* dont les jeunes sont âgés entre 12 et 24 ans. Ainsi les étudiants de l'Université de Harvard, où Facebook a vu le jour, font partie de cette génération (aux États-Unis les études universitaires débutent généralement à 18 ans).

Allard (2009) traite d'une mutation sociale irréversible marquant le passage de la culture axée sur les biens de consommation à une culture centrée sur le réseautage. Pour l'auteure, le fait de communiquer ou d'être en relation est associé à une culture de l'échange et de l'interaction envisagés sous deux aspects. Le premier montre que les pratiques culturelles dans le cyberspace servent de support à la sociabilité, mais aussi à diverses performances identitaires. Le second fait référence au renversement des rôles : « à travers les technologies du p2p [pair-à-pair\*], s'opère un échange des rôles culturels institués, une réversibilité des rôles auteur/diffuseur/programmeur/spectateur » (p. 1). Ceux qui jadis devaient se contenter de consommer des contenus produits par d'autres voient leur rôle permuté comme c'est le cas, par exemple, pour les jeunes créateurs de musique techno diffusant sur le Web leurs propres productions musicales.

Ces pratiques culturelles, générant ces nouveaux matériaux expressifs, participent d'une nouvelle manière de mobiliser la créativité<sup>10</sup>, ce qui est important pour l'enseignement des arts. La notion de créativité (et par ricochet celle d'originalité), telle que conçue dans notre recherche, s'inscrit certes dans l'univers du *remix*, mais aussi dans celui du *remake* et du pastiche dans lesquels les rapports à l'emprunt et à la copie répondent à une logique différente de celle du modernisme. Une conception de la créativité davantage liée au postmodernisme (Ito *et al.*, 2010) offre un éclairage contemporain et signifiant sur diverses cyberpratiques juvéniles, notamment celles de parodies diffusées sur YouTube par de jeunes bricoleurs d'images et d'idées (p. 248).

---

<sup>10</sup> Il nous apparaît ici important de distinguer la « créativité » de la « création ». Selon Legendre (1993), la créativité correspond à un « processus de pensée dont le résultat est un produit créatif que l'on peut définir comme original » (p. 277). De manière générale, dans les champs d'études de l'éducation et de la psychologie, le terme « créativité » renvoie davantage à une faculté mentale pouvant occasionner une production originale, quelle que soit la matière (français, mathématique, éducation physique, etc.). En ce qui a trait au mot « création », celui-ci se réfère davantage à la dimension artistique. La création est alors envisagée à la fois comme une dynamique et un processus. Ces derniers sont formés de *phases* (ouverture, action productive et séparation), chacune traversée par trois *mouvements* (inspiration, élaboration et distanciation) (MELS, 2007). Puisque, dans cette thèse, nous posons un regard d'abord *général* sur les cyberpratiques juvéniles, le terme de « créativité » nous semble plus approprié, d'autant plus que les pratiques culturelles, lorsqu'elles sont « créatives », ne traversent pas nécessairement et pleinement les trois phases du processus de création.



Dans cette foulée, le rapport *Teens and Technology*<sup>11</sup> (Lenhart et Madden, 2005a) nous permet d'apprendre que les jeunes font preuve de créativité dans le cyberspace. Palfrey et Gasser (2008), Richard (2005), Congdon et Blandy (2001), Ruskoff (1999) et Mason (2008) et bien d'autres chercheurs mettent l'accent sur l'inventivité des jeunes dans le cyberspace, Palfrey et Gasser allant jusqu'à affirmer que les natifs du numérique sont prodigieusement créatifs (p. 6). Les avis sont néanmoins partagés en regard du degré de créativité des cyberpratiques des jeunes (Fusaro, 2007)<sup>12</sup>, ainsi la connaissance que nous avons de ces pratiques mérite d'être approfondie. De plus, cette question du degré de créativité est non seulement liée au cours d'arts plastiques en milieu scolaire, mais elle concerne aussi la pratique culturelle. En effet, cette dernière interpelle les facultés intellectuelles et mentales de la personne, dont celle la créativité (Garon, 2006, p. 2).

Suite aux derniers paragraphes, illustrant notamment comment les jeunes créent de nouveaux matériaux expressifs, notons que Jutras (2010), qui se penche sur les impacts du numérique sur les pratiques culturelles des jeunes, constate que les plateformes mobiles y sont prépondérantes. En effet, les jeunes emploient les nouveaux médias et naviguent dans le cyberspace de manière intense et quotidienne, tout en ayant recours à divers techno-objets que l'on peut envisager en tant que prothèse. Dans cette foulée, Latham (2002) soutient que les adolescents ont développé une « syntonisation empathique » en regard des interfaces technologiques à un point tel qu'ils deviennent des cyborgs au sens figuré ou littéral (p. 188). Pour Richard (2005c, 2006), les prothèses, à travers lesquelles les jeunes s'expriment, prolongent leurs sens tout en complexifiant leur rapport au monde et leur manière de construire leur identité (p. 125).

---

<sup>11</sup> Ce rapport repose sur les données issues d'un sondage réalisé auprès d'un échantillon de 1100 jeunes de 12 à 17 ans sélectionnés au hasard.

<sup>12</sup> Dans notre article intitulé *L'art comme seuil entre les pratiques culturelles des jeunes et les pratiques scolaires. Investir le cyberspace au Québec* (Faucher et Richard, 2009), nous écrivions que :

Le degré de créativité présent au sein des cyberpratiques des jeunes sur Internet ne fait pas l'unanimité. Dans un communiqué de conférence concernant l'étude de Fusaro et Bonneau (2007) [...] on mentionne : « Alors que le discours des médias confère un rôle d'innovateur aux adolescents, nous verrons que leurs usages demeurent conformes et peu innovants ». Tout en remettant en question une « survalorisation des compétences techniques des jeunes », cette étude, paradoxalement, met en relief une réappropriation des TIC chez les jeunes, observant une réelle propension à l'hybridation des usages de diverses technologies par les adolescents. (p. 159)

Ces multiples expériences juvéniles, en symbiose avec les nouvelles technologies, non seulement complexifient la construction de soi et les rapports à l'environnement, mais elles transforment aussi le cerveau humain. C'est ce qu'avance Doigde (cité dans Bourcier, 2010) pour lequel toute expérience modifie le cerveau : « Le contact avec les médias électroniques ne fait pas exception [...] De nouvelles formes de pensée et de comportements sont en train de naître sous nos yeux ». Si notre recherche ne permet évidemment pas de sonder les effets des nouvelles technologies sur les jeunes cerveaux, elle donne cependant la possibilité de saisir une partie de ces « nouvelles formes de pensée et de comportements » via l'étude des pratiques culturelles d'élèves de 14 ans.

Alors que nous traitons, au tout début de ce chapitre, de l'origine de notre question de recherche, nous écrivions avoir opté pour l'angle de la *pratique culturelle* pour mieux comprendre que ce que les jeunes vivent dans le cyberspace alors que la plupart des chercheurs se penchant sur ce phénomène ont plutôt recours aux expressions *utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC)* et *pratiques numériques, médiatiques* ou *communicationnelles* des jeunes. Il est à noter que Garon<sup>13</sup> privilégie une définition de la pratique culturelle « qui la situe dans un processus de production symbolique ou expressive [...] qui concourt à la formation et à l'affirmation d'une identité culturelle individuelle et collective » (2006, p. 5). Nous avons retenu cette dernière définition dans notre cadre conceptuel développé au deuxième chapitre. À notre avis, la pratique culturelle est plus riche, car elle est inclusive, notamment, des tactiques de chevauchements d'espaces et des manœuvres d'hybridation auxquelles recourent les jeunes. En effet, même si notre recherche focalise sur ce qu'expérimentent des adolescents sur Internet, le fait de privilégier la pratique culturelle donne la possibilité d'inclure aussi certains aspects de la cyberpratique d'un jeune qui, par exemple, fera migrer un dessin ou un fragment sonore analogique vers le numérique ou vice et versa. En outre, le terme *pratique* sous-tend un agir plus complexe et profond que les simples usages ou loisirs numériques. En effet, le mot pratique focalise sur les actions posées par des adolescents sur le Web en tenant compte de leur production

---

<sup>13</sup> Le sociologue Rosaire Garon fut responsable d'enquêtes sur les pratiques culturelles des Québécois pendant plus de trois décennies.

symbolique et de leur construction identitaire et culturelle, voire de la modification de leur être spirituel (Garon, 2006).

Suite à ce portrait général des cyberpratiques juvéniles, notons que de nombreuses recherches ont été menées, au cours du XX<sup>e</sup> siècle et au début de XXI<sup>e</sup> siècle, sur les dimensions psychologiques et psychanalytiques des adolescents (Birraux, 2004; Cloutier et Drapeau, 2008; Coleman, 1980; Erikson, 1972; Keating, 1980; Tanner et Marshall, 1968) ainsi que sur la cognition du jeune (Bruner, 1996; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007; Lainé, Pavel et Boileau, 1992; Piaget, 1955; Richard et Bissonnette, 2012; Vygotsky, 1934), mais moins de recherches ont porté spécifiquement sur la culture ou sur les pratiques culturelles des adolescents de manière directe et approfondie, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de pratiques culturelles dans le cyberspace. Si nous avons été en mesure d'identifier plusieurs recherches traitant des jeunes et des nouvelles technologies, sujet dont nous traiterons en détail dans la recension des écrits, nous avons repéré moins de recherches associant précisément *pratiques culturelles* et *utilisation d'Internet par les jeunes/adolescents*. Il s'agit notamment des recherches d'Octobre (2009), de Donnat (2009), Jutras (2010), de Richard (2005a, 2006, 2009), d'Allard (2009), de Garon et Lapointe (2009) ainsi que de Poirier (2012). Malgré ces diverses études, il n'existe pas, à notre connaissance, de publications traitant, de manière approfondie et spécifique, des pratiques culturelles d'adolescents montréalais de 14 ans tout en centrant l'investigation sur les pratiques qui se déroulent dans le cyberspace. Nous n'avons pas trouvé non plus de recherches qui ciblent ces cyberpratiques tout en prospectant également du côté de leurs pratiques artistiques à l'école. Les différentes lacunes dont nous venons de traiter sont complétées par le fait que les pratiques pédagogiques en enseignement des arts ont peu changé en dépit de la mutation de l'univers culturel des jeunes, tel que mentionné en début de chapitre. Ces divers manques s'amalgament pour former notre problème de recherche.

### **1.2.2 Le domaine de l'éducation et la culture des jeunes**

Suite aux États généraux sur l'éducation tenus en 1995 et 1996, on commença, au MELS, à promouvoir une approche culturelle de l'enseignement, approche « clairement affichée dans les programmes de formation des élèves » (Portelance, 2007, p. 321). D'après Portelance,

dans ce programme (MELS, 2001, 2003) il est écrit qu'une approche culturelle de l'enseignement amène l'élève à structurer son identité par l'augmentation de son bagage culturel (p. 323). De plus, cette approche implique que les savoirs sont « dynamiques et historiquement construits » (Portelance, 2011). Cette approche est également présente dans divers documents ministériels, dont celui intitulé *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003), ainsi que le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MELS, 2001). Selon Portelance (2007), l'approche culturelle renvoie à la formation d'un maître cultivé et à une conception de la culture appréhendée en tant qu'objet, mais aussi en tant que triple rapport au savoir (à soi, à autrui et au monde). La chercheuse soutient que cette approche nécessite que « l'enseignant [...] agisse comme un héritier, un critique et un interprète des savoirs culturels » (p. 323). Ce dernier aspect est directement lié à la première compétence professionnelle que les enseignants en devenir sont invités à développer. Cette compétence professionnelle est libellée ainsi : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MELS, 2001, p. 61).

Dans le document sur la formation des maîtres (MELS, 2001), l'une des deux orientations générales repose sur l'approche culturelle de l'enseignement. On y présente la culture comme un « rapport au monde », tout en rappelant que les « pratiques culturelles à l'égard de la musique écoutée par les adolescents d'un milieu donné (rap, techno, etc.) pourront être tout à fait différentes de celles de l'enseignante ou de l'enseignant de musique formé aux œuvres du répertoire classique » (p. 35). De plus, le sens de cette première compétence est explicité comme suit.

Le pédagogue cultivé est conscient de ses origines, de son cheminement et des influences qui ont façonné son identité et ses pratiques culturelles. [...] Il évalue de manière critique ses propres pratiques culturelles et prend des moyens pour les enrichir et les diversifier. Cette prise de distance par rapport à lui-même et à sa propre acculturation le sensibilise non seulement aux différences chez ses élèves, mais aussi à la pluralité des influences qui les forment. (MELS, 2001, p. 67)

Nous estimons que ce passage traduit un bel effort de mise en valeur de la pratique culturelle en regard de la posture pédagogique du futur enseignant. Ce dernier est alors invité à varier et à enrichir ses pratiques culturelles tout en maintenant une distance critique face à celles-ci.

Néanmoins, la locution *culture des élèves* n'apparaît qu'une seule fois dans le référentiel de la formation des maîtres (MELS, 2001), et ce, dans le contexte du tableau synthèse de la première compétence professionnelle : « Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves » (p. 137).

Tel que mentionné précédemment, le programme de formation des élèves affirme que l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes. Néanmoins, dans le programme du premier cycle du secondaire (MELS, 2006), il existe une seule entrée pour l'expression *culture propre aux jeunes* (p. 7), une seule entrée pour le syntagme de *pratique culturelle* se retrouve dans le domaine des langues (p. 87), et aucune entrée pour l'un ou l'autre des syntagmes dans la section *Domaine des arts : discipline des arts plastiques* (p. 397-415). En d'autres termes, l'expression *culture des jeunes* n'apparaît pas dans ce programme en arts plastiques. Toutefois, la situation a été « corrigée » dans le programme du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (MELS, 2007) où l'expression *culture des élèves* figure trois fois, dans le contexte de chacune des compétences en arts plastiques<sup>14</sup>. Dans les trois cas, on invite les enseignants à concevoir des « situations d'apprentissage et d'évaluation [...] [composées] de tâches [...] [qui] reflètent les champs d'intérêt et la culture des élèves et se réfèrent à des éléments du répertoire visuel et à des repères culturels » (p. 14).

Un regard attentif dans les sections décrivant les repères culturels à privilégier, pour les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire notamment, révèle des allusions à la culture des jeunes ainsi qu'une conception de la culture plutôt postmoderniste. À titre d'exemple, parmi les repères culturels rattachés aux expositions, les « bandes dessinées [...], le cinéma d'animation » (p. 40) sont listés. De plus, au sein des *ressources documentaires* possibles, figurent entre autres choses les « vidéoclips ». Finalement, concernant les *œuvres du répertoire visuel*, il est question de « coffret de disques compacts », de « productions télévisuelles », « d'affiches », etc.

---

<sup>14</sup> Les trois compétences disciplinaires sont libellées ainsi : 1) créer des images personnelles; 2) créer des images médiatiques; et 3) apprécier des images.

Suivant la même logique, le document *Progression des apprentissages au secondaire*<sup>15</sup> (MELS, 2010) fait référence à la culture des jeunes de manière indirecte. Dans ce document, l'expression *culture des jeunes* ne figure pas comme telle. Néanmoins, le document l'évoque une seule fois via l'expression « culture personnelle [de l'élève] » (p. 10) dans la section portant sur la connaissance du *répertoire visuel* et des *repères culturels*. Cette dernière se lit comme suit : « Associer des repères culturels à des aspects de sa culture personnelle, de la culture québécoise et d'autres cultures (ex. : graffitis, tags, fresques urbaines, architecture) » (p. 10). À titre d'illustration, un élève pourrait mobiliser cette connaissance en établissant un lien fécond entre certaines composantes de sa « culture personnelle » incluant les « graffitis, tags [et] fresques urbaines » (*ibid.*) et Keith Haring (par ex : ses interventions dans le métro de New York avec ses panneaux publicitaires détournés).

Malgré ces quelques allusions et mentions de la culture des élèves, cette dernière fait l'objet d'un traitement minime dans les programmes de formation des élèves ou est absente (comme dans le programme du préscolaire et du primaire (MELS, 2006)). Dans les programmes du secondaire, les quelques évocations renvoient aux repères culturels sans toutefois toucher le développement artistique des élèves comme tel. À titre d'exemple, ne sont pas évoqués des modes de représentation qui, « tout en englobant les phénomènes culturels populaires » dont la culture des jeunes, se régénèrent et se modulent grandement d'une culture à une autre (Richard, 2005a, p. viii).

Suite à cette analyse de contenu de différents documents ministériels, nous nous sommes demandée si une vision de la culture dominait dans les discours étudiés et, si oui, laquelle. À cet effet, nous avons constaté qu'une conception semble faire saillance. Cette vision, reposant sur les concepts de culture première et de culture seconde, est présentée par Clermont Gauthier (2001)<sup>16</sup> dans le document de la formation à l'enseignement (MELS, 2011, p. 33), mais aussi dans un article de la revue *Vie Pédagogique* (2001) par le même auteur.

---

<sup>15</sup> Ce document constitue un outil pour aider les enseignants dans la planification de l'enseignement et des apprentissages que feront leurs élèves. Complément aux programmes disciplinaires, le document ministériel énumère les différentes connaissances (contenus) que les élèves doivent acquérir selon leur niveau ou cycle.

<sup>16</sup> Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Clermont Gauthier est aussi l'un des principaux rédacteurs du document de formation à l'enseignement (MELS, 2001).

La culture première renvoie à l'ensemble des caractéristiques du mode de vie d'une société ou d'une communauté d'acteurs, au réseau de significations familières dans lequel ils sont enracinés et qu'ils partagent au quotidien. [...] C'est ainsi que nous sommes tous des héritiers d'une culture première parce que nous avons appris, dès notre plus jeune âge et presque à notre insu, une langue, des conduites sociales, des habitudes de vie, etc. La culture peut aussi être comprise autrement, c'est-à-dire comme une distanciation, comme un arrachement à la culture première. Ce deuxième sens fait référence à la *culture seconde*, c'est-à-dire à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même. (p. 24)

On peut établir des parallèles entre cette manière de concevoir la culture comme objet (dans son sens plutôt descriptif) et le portrait résumé que trace Trémel (2010) en regard des sens que l'on peut donner, assez schématiquement, au mot culture. Selon ce sociologue français, « [l]e premier [sens] renvoie à un *patrimoine culturel*, légitime<sup>17</sup> composé d'œuvres de référence (œuvres littéraires, tableaux, morceaux de musique, films, etc.) contribuant à la définition du bon et du mauvais goût » (*ibid.*). Puis selon Trémel, « [l]e second [sens] renvoie à une *conception anthropologique* du terme : tout produit – du contenu d'une boîte de conserve destiné à être mangé à une œuvre de Mozart ou encore un masque funéraire d'une ethnie africaine – est en ce sens *culturel*, car ayant une signification sociale au sein de la civilisation humaine » (*ibid.*). Selon ce qui précède, on pourrait avancer que la culture première est voisine de la culture anthropologique, chez Trémel, et sociologique, chez Dumont (MELS, 2001, p. 33), et que la culture seconde relève de ce « patrimoine culturel légitime » (Bourdieu, 1979).

Cela étant établi, nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur le mot *arrachement* dans la citation de Gauthier. Celle-ci sous-tend que la culture des jeunes correspond à la culture première ou immédiate, culture dont il faut se déraciner. Dans cet esprit, quelle valeur accorder à ce dont il faut « s'extraire avec effort »? De surcroît, cette conception qui laisse pressentir le rôle du pédagogue en filigrane, celui d'aider le jeune à atteindre l'autre rive en s'extirpant de sa culture première, diffère de ce que ce même auteur affirme dans le référentiel des compétences (2001) où il laisse de côté le terme *arrachement*; le rôle du maître

---

<sup>17</sup> Ce patrimoine culturel est *légitimé* par une élite sociale et renvoie à la culture humaniste. En ce qui a trait aux enquêtes portant sur les pratiques culturelles, Garon (2006) écrit que :

la culture « légitime » [correspond] à la culture qui fait l'objet des politiques culturelles. Cette notion de pratique culturelle est donc restrictive en ce sens qu'elle retient du domaine de la pratique les activités qui ont une connotation avec la culture humaniste. [...] (p. 2)

cultivé y étant plutôt « d'amener les élèves à se distancier de la culture première » (p. 37). La conception de l'arrachement diffère aussi du terme employé dans le PFEQ (2004) où l'on fait appel au terme « appui » (p. 7). Le réseau de significations autour de ce dernier mot – pivot, mouvement de levier – s'éloigne du mot arrachement, et permet d'appréhender l'espace où l'on prend appui comme ayant de la valeur : pour pouvoir servir de levier, un « lieu » doit être minimalement consistant.

S'il est important d'inviter l'élève à prendre du recul face à sa culture première, il serait aussi souhaitable de l'inciter à établir une distance critique face à la culture seconde, incluant la culture savante et humaniste (principalement occidentale, mâle et blanche) à laquelle les pédagogues, à moins qu'ils ne soient animés par des valeurs plutôt postmodernistes, ont tendance à attribuer un statut de supériorité et de légitimité (Eisner, 2002). Une vision de l'éducation où il s'agit d'amener l'élève à passer définitivement sur l'autre rive (culture seconde), celle qui est supérieure et noble, présuppose une conception hiérarchique de la culture, souscrivant ainsi à une vision davantage moderniste. Cette manière de concevoir le rôle de pédagogue est voisine de la notion de *passer culturel*, telle que conçue par Zakhartchouk (1999), fort répandue dans le milieu de l'éducation. Dans ce contexte, il est question d'établir des passerelles permettant au jeune de sortir de la culture de masse et de l'inculture.

Or, la culture des jeunes étant imprégnée par la culture de masse (consommée, mais aussi réappropriée), comment entrevoir un rapport à la culture apte à accueillir cette réalité en évitant les raccourcis réducteurs? Comment envisager un rapport à la culture dans un contexte où inculture, culture de masse/populaire et usage d'Internet sont souvent confondus? Un tel questionnement est d'autant plus pertinent si l'on tient compte d'études récentes sur la *Génération C* révélant que « les personnes qui utilisent peu Internet sont également moins actives sur le plan culturel » (CEFRIO, 2009, p. 30).

Si pour Gauthier la culture de l'élève tend à correspondre à la culture première, en quoi consiste cette culture? À notre connaissance, la définition de la culture de l'élève n'est pas explicite dans les programmes et repose essentiellement sur la notion de culture immédiate.



Le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MELS, 2003) cite Simard (2002) lequel affirme que :

La culture immédiate correspond à l'univers familial de l'élève. Elle englobe à la fois la culture médiatique et la culture familiale de ce dernier. L'exploitation des repères culturels qui y sont puisés l'amène à prendre conscience de sa propre culture, « à se mettre à distance du connu, du familial, à l'objectiver en quelque sorte pour mieux le comprendre » (p. 10).

Reprenant celle des différents documents ministériels, cette conception est similaire à celle de Perrenoud (1990), conviant les enseignants à prendre conscience du fait que les élèves sont héritiers d'une culture, « celle de leur famille, de leur quartier ou de leur communauté locale, de leur classe sociale » (p. 21), culture à laquelle ils participent. Selon Portelance (2007), « [t]out en tenant compte des aspects contextuels de la culture des élèves, l'école doit s'efforcer de mettre l'accent sur ce qui est général, constant, incontournable » (p. 325).

Les manières de concevoir la culture de l'élève du MELS (2003), celles de Perrenoud et de Portelance, que nous venons de citer, à l'instar de celle de Gauthier (2001), supposent que la culture des élèves – culture immédiate, personnelle ou *première* – est marquée par le particularisme alors que la culture générale (*seconde*), que l'école se doit de transmettre, est caractérisée par l'universalité et exige un effort pour être véritablement intégrée. De plus, le MELS traite aussi de certains moyens que doit employer l'enseignant pour réaliser cette tâche (aller du particulier à l'universel), soit l'exploitation des repères culturels puisés dans la culture de l'élève, et ce, afin de l'inviter à « se mettre à distance du connu » pour mieux le comprendre et saisir la présence de ces repères dans la culture générale. Selon Gagnon-Bourget<sup>18</sup>, c'est à l'enseignant que revient le rôle de tirer profit de ces repères à travers les domaines généraux de formation. La présence d'allusions à la culture des jeunes dans les repères culturels à privilégier dans la discipline des arts plastiques dans le programme de formation (MELS, 2006) et dans le document *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2010), appuie ces propos. Dans une certaine mesure, ces derniers évoquent certains moyens d'intégrer la culture de l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage. De

---

<sup>18</sup> Ces citations proviennent d'un courriel, daté du 5 juillet 2012, qui nous a été envoyé par Francine Gagnon-Bourget, rédactrice du Programme de formation des élèves (arts plastiques) et professeure à l'EAVM de l'UQAM.

plus, le fait que le programme du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (MELS, 2007) convie les enseignants à concevoir des situations d'apprentissage dont les tâches renvoient à la culture des élèves, tout en se référant à des repères culturels et à des éléments du répertoire visuel, révèle un certain intérêt pour la culture des élèves, même si cette culture n'y est pas définie.

La manière d'envisager la culture de l'élève, que nous avons présenté dans les derniers paragraphes, diverge de celle qui sous-tend la présente thèse. Lorsque nous employons l'expression *culture des jeunes* – que nous préférons à celle de *culture de l'élève*<sup>19</sup> – nous nous référons principalement aux diverses pratiques culturelles auxquelles ils s'adonnent (création d'images, *remix*, engagement dans les médias sociaux, etc.). Notre conception de la culture des jeunes suppose que cette dernière émane en partie des adolescents eux-mêmes, qu'ils sont à la fois consommateurs et producteurs de culture. Rappelons-le, 57% des adolescents génèrent régulièrement du contenu dans le cyberspace (Lenhart et Madden, 2005a). En outre, notre vision implique que la culture des jeunes outrepassse la « membrane locale », dont le jeune s'imprègne au quotidien de manière plutôt passive et inconsciente, en engendrant des contenus qui, notamment en raison du cyberspace, peuvent être disséminés puis réappropriés par d'autres jeunes partout sur le globe. De plus, notre conception de la pratique culturelle (présentée dans le cadre conceptuel), suppose que les pratiques culturelles des jeunes relèvent d'un acte plus ou moins réfléchi, certes, mais qui leur permet néanmoins de modifier leur être cognitif et spirituel (Garon, 2006). Autrement dit, la pratique culturelle sous-tend une construction de soi faisant appel aux dimensions intellectuelles de l'adolescent. À la lumière de ce qui précède, les conceptions de Perrenoud et du MELS mettent peu en valeur les pratiques culturelles des jeunes en elles-mêmes, d'une part parce que le pouvoir transformateur de la pratique culturelle n'est pas abordé et, d'autre part, parce que des manifestations précises de celles-ci ne sont pas nommées ni réfléchies et que la *culture des élèves* n'est pas définie. Partant de ce fait, il n'est pas étonnant de constater que des moyens d'intégrer la culture des jeunes à l'enseignement sont davantage évoqués qu'explicités clairement, exemples à l'appui.

---

<sup>19</sup> Selon Legendre (1993), un élève est un « jeune ou un adulte qui fréquente une école primaire; secondaire ou collégiale » (p. 478). Or, même si la présente recherche a consisté à interviewer des adolescents en contexte scolaire, ayant alors le statut d'*élèves*, nous préférons l'expression *culture des jeunes*, car elle permet de déborder du cadre scolaire, les pratiques culturelles des jeunes se déployant justement largement en dehors de ce cadre.

En plus de l'absence de définition explicite pour la culture des jeunes, capable de rendre compte de son potentiel expressif, cognitif, ludique, voire esthétique, certaines tensions entre les visions modernistes et postmodernistes ne facilitent pas le travail des enseignants visant à intégrer la culture des jeunes dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces tensions concernent les fondements du programme de formation et la conception de la culture qui y prévaut. En effet, alors qu'à certains égards on a pu reprocher à la réforme curriculaire au Québec d'adhérer à des valeurs postmodernes, l'approche par compétences s'inscrivant dans une logique de relativisme<sup>20</sup> en regard des connaissances et de leur statut (Baillargeon, 2006), d'autres auteurs comme Gauthier (2001) font valoir une conception de la culture au diapason du modernisme avec ses positionnements et ses spécificités claires. La conception de la culture divisée entre culture première et culture seconde a le mérite d'être simple et facile à comprendre pour tout le personnel scolaire. Mais comment concilier le relativisme dénoncé par Baillargeon et la vision de la culture hiérarchisante à couleur moderniste ou traditionnelle dont traite Gauthier?

### 1.2.3 L'enseignement des arts et la culture des jeunes

Dans le champ disciplinaire de l'enseignement des arts<sup>21</sup>, une conception moderniste a généré un foisonnement de pratiques pédagogiques centrées sur le développement du jeune et sur son « évolution graphique », découlant d'un modèle issu du livre culte de Lowenfeld, paru pour la première fois en 1947 (Lemerise, 2000). De manière schématique, nous pourrions affirmer que, par la suite, d'autres recherches se sont penchées sur le développement spatial à l'échelle de la main (Golomb, 1974) et sur « les influences culturelles qui modèlent le développement artistique des jeunes et sur leurs narrations graphiques » (Richard, 2005a, p. 246) telles qu'étudiées par Wilson et Wilson (1982). En outre, des recherches se sont

---

<sup>20</sup> Le postmodernisme, on le sait, est d'abord issu du monde des arts (de l'architecture, notamment); mais il a fini par désigner une vaste et multiforme famille d'idées influentes dans toutes les disciplines des humanités. [...] il est ici question de l'entretien d'une extrême et constante suspicion à l'endroit de l'universel (le Vrai, le Bien, les « grands récits » de Lyotard) alimentée à tous les relativismes et débouchant sur un rejet du projet philosophique occidental traditionnel et de ses catégories et distinctions fondatrices – comme l'apparence et la réalité, le savoir et l'opinion, et ainsi de suite. (Baillargeon, 2006, p. 62).

<sup>21</sup> Cette section présente des aspects théoriques et repose aussi sur des observations « de terrain ». En effet, nous avons tenu compte de croyances populaires chez les enseignants en arts plastiques, peu documentées de manière formelle, mais ayant un impact majeur sur la manière d'enseigner les arts à l'école.

penchées sur la notion de répertoires (Wolf et Perry, 1988), sur le développement spatial à l'échelle du corps (Richard, 1994, 2000) et sur la représentation envisagée tel un « processus sémiotique qui se produit dans un environnement social interactif donnant lieu à des manifestations plurimédia » (Efland, 2002, traduction libre, p. 47) tel qu'étudiée par Kindler et Darras (1997). Dans l'extrait ci-dessous, Richard (2005b) offre à ce sujet une synthèse éclairante :

[...] dans le contexte postmoderne occidental, les théories sur le développement de l'expression plastique se sont complexifiées par l'ajout de modes de représentation qui progressent et varient considérablement selon les cultures tout en englobant les phénomènes culturels populaires. (p. viii)

Quoique ces diverses recherches aient grandement enrichi la compréhension du développement artistique des jeunes et contribué à l'avancement des connaissances dans le champ de l'enseignement des arts, le modèle moderniste de l'évolution graphique continue de constituer la « base » sur laquelle repose l'enseignement de nombreux enseignants en arts plastiques, à tout le moins au Québec. Certaines théories et recherches énoncées précédemment (Kindler et Darras, 1997; Richard, 1994, 2000; Wilson et Wilson, 1982; Wolf et Perry, 1988) autorisent-elles un arrimage organique avec la culture et les pratiques culturelles des jeunes? Si oui, avec quelles composantes de la culture des jeunes ces recherches peuvent-elles se connecter de manière féconde? Ces diverses questions exposent l'importance de mieux comprendre les pratiques culturelles d'adolescents et de développer une réflexion approfondie afin de favoriser l'élaboration d'une pédagogie artistique adaptée à la culture des jeunes.

En plus de contribuer à notre connaissance du développement de l'expression plastique des élèves et d'enrichir l'enseignement des arts, la mise à jour de nos connaissances de leurs cyberpratiques permettrait de mieux saisir comment « l'adolescent mondial » compose avec la société de consommation dominée par les marques (Klein, 2001) et comment il expérimente le « village planétaire » dans le cyberspace. Ce dernier accueillant tant les images de la propagande publicitaire que les pratiques virtuelles les plus inventives, il n'est pas toujours aisé de départager la culture *des* jeunes de ce qui relève de la culture *proposée* aux jeunes. Selon Caisse (2010) « la soi-disant "culture des jeunes", [...] [est] une culture

manifestement faite pour les jeunes, quoique parfaitement commerciale. Cette culture des jeunes, nous devrions plutôt dire culture *pour* jeunes, comporte des avantages et des inconvénients » (p. 31). Une fois de plus, cette posture suggère que la culture des jeunes émane peu des adolescents eux-mêmes. Alors que certains discours proposent une vision plutôt infantilisante des adolescents, dont la fragilité identitaire en fait des proies à la merci du libéralisme marchand, d'autres soutiennent qu'il n'est pas juste de dire que les jeunes se comportent toujours de manière docile et maniable face à l'industrie culturelle, pas plus qu'il n'est juste d'affirmer que les jeunes se réapproprient de manière créative tous les produits qu'ils consomment afin de créer leur propre culture. D'ailleurs, dans un article intitulé *The Global and the Local : the Hybridity of Children's Culture*, Marmé Thompson (2009) écrit :

As Duncum (2001) suggests, adults must cultivate a balanced yet critical view of contemporary children's culture, recognizing its multiple manifestations, and the possibilities and the problems it presents; "An acceptance that students are active in their choice, consumption, and interpretation of global culture should be balanced with the recognition that these activities are framed and limited by the logic and dynamics of corporate capitalism". (p. 169)

Inspirée par la commercialisation de la jeunesse et par la possible résistance à cette même commercialisation<sup>22</sup>, Quart (2003) fournit un exemple de pratiques juvéniles créatives. En effet, elle traite de la subversion des codes et des jeux de slogans utilisés par les jeunes pour créer leurs propres versions déconstruites de manière humoristique (*ibid.*, p. xviii). Richard (2005a), quant à elle – dont les écrits valorisent la réappropriation de la culture de consommation par les jeunes – soulève un enjeu supplémentaire touchant la culture des jeunes, mais aussi l'enseignement des arts :

---

<sup>22</sup> Nous souhaitons enrichir la compréhension du lecteur en recourant aux idées de Bucholtz (2002) en ce qui a trait à la notion de commercialisation en lien avec la culture adolescente. Selon cette auteure, la relation entre l'authenticité, la résistance et l'appropriation culturelle – face à la commercialisation de la culture rave par exemple – peut devenir extrêmement complexe (p. 541).

[...] la « culture scolaire » correspond à une formalisation des pratiques culturelles par l'institution scolaire dans le but d'en faire un objet d'apprentissage. Elle s'éloigne des pratiques culturelles officielles dont un des objectifs est la consommation d'un objet culturel reconnu, comme la visite d'un musée ou la sortie au théâtre : « Elle se distingue aussi des pratiques populaires et informelles improvisées par les jeunes dans leur vie quotidienne. On trouve ainsi en classe un « art scolaire » (Efland, 1976) ou, en atelier de formation, un art institutionnel, très différent de l'art officiel et des pratiques artistiques quotidiennes, parallèles et parfois secrètes des jeunes. (p. 74)

Cette citation a attiré notre attention pour deux raisons : d'abord parce que les « pratiques parallèles » des jeunes, en marge de l'art scolaire, sont fortement liées à notre sujet de recherche, mais aussi parce qu'on y sous-entend qu'existe un *décalage* entre la culture scolaire et les pratiques culturelles des jeunes et que semblent être aménagées peu de passerelles entre les types de cultures présents à l'école. Cet état de fait éclaire notre problématique en montrant les contradictions et les forces en jeu : pour qu'il y ait passage entre les types de cultures, ne faut-il pas d'abord des enseignants pour attribuer de la valeur à la culture des jeunes et à leurs pratiques culturelles?

Quoique de tels enseignants soient à ce jour peu nombreux, certains, toutefois, se distinguent par leurs approches des plus stimulantes. À titre d'illustration, Richard (2005b) met « en parallèle projets artistiques et projets pédagogiques sur l'identité permutable en lien avec la culture populaire » (4<sup>e</sup> de couverture), identité présente dans la culture et les pratiques culturelles des adolescents. Pour Richard (2009), il est essentiel, non seulement d'étudier les pratiques « parallèles » des jeunes, mais d'œuvrer également à les réinsérer par le seuil de l'art.

Dans la foulée de recherches tissant des liens avec la culture des jeunes, mentionnons le projet *De la techno-marche au VJing\*/DJing\**: *Un processus de découverte de l'art public* conduit par Yves Amyot, Michelle Castegnier et Mickael Lafontaine. Ce projet, réalisé à l'école primaire Dominique-Savio (CSDM), invitait les élèves à saisir des fragments visuels et sonores d'œuvres issues de l'art public. Par la suite, les jeunes « ont sélectionné les meilleures photographies et des extraits sonores [...] dans l'optique de rassembler du matériel

pour l'expérience de VJing et DJing »<sup>23</sup>. Le volet *VJing/DJing*, qui a permis aux jeunes de réaliser une performance, fait partie de l'une des composantes essentielles du projet, sans toutefois être l'unique levier. Toujours en ce qui a trait à des interventions pédagogiques activant des composantes de la culture des jeunes, le projet de Catherine Therrien montre huit élèves de 16 ans fréquentant l'école Cavelier-De LaSalle. Ces adolescents ont eu la chance de se familiariser avec l'art du slam\*, forme de poésie populaire, en étant accompagnés par le slameur-poète Ivy, intitulé *Le Bruit des mots*, ce projet a fait l'objet d'un webdocumentaire (<http://lebruitdesmots.radio-canada.ca/>). En fin de compte, on peut constater que les intervenants à l'origine de ces divers projets accordent une valeur expressive et artistique à la culture de leurs élèves.

S'arriment à ces divers projets des postures pédagogiques où il est question, comme dans la recherche doctorale de Levy (2006), d'inviter les jeunes à utiliser les médias plutôt que de se laisser être utilisés par eux. Nous remarquons d'ailleurs que plusieurs chercheurs (Caisse, 2010; Trémel, 2007; Palfrey et Gasser, 2008; Faucher et Richard, 2009) focalisent sur l'importance de *l'éducation à l'image* et au développement de la réflexion critique en regard des médias, voire à la médialittératie\*, mais pour des raisons différentes, selon des sensibilités et des contextes théoriques tout aussi différents. Pour Palfrey et Gasser (2008), « access to the technologies is not enough. Young people need to learn digital literacy – the skill to navigate this complicated, hybrid world » (p. 15). Les diverses habiletés de Jenkins (2009), présentées dans le cadre conceptuel (*voir* chapitre II), s'inscrivent dans cette logique. De plus, à l'instar de Trémel (2007), nous pensons qu'une « "éducation à l'image" en milieu scolaire peut aider à aplanir les inégalités culturelles. Mais elle doit aussi tenir compte des pratiques extrascolaires des jeunes et les réintroduire par le seuil de l'art » (Faucher et Richard, 2009, p. 146).

Cette éducation à l'image nous semble aller de pair avec la notion de culture visuelle (Duncum, 2001) qui est inclusive des beaux-arts et de la culture visuelle populaire. La culture visuelle relève de tous les objets quotidiens apparaissant notamment à la télévision et

---

<sup>23</sup> Renseignements consultés le 11 avril 2012 à l'adresse <http://www.centreturbine.org/node/98>. Notons qu'Amyot (2010) a également fait appel au Djing, composante de la culture des jeunes, pour le volet *photographie* de son projet *DesMarches* (p. 122).

dans les publicités (Chang, Lim et Kim, 2012; Duncum, 2001). Nous pourrions ajouter qu'elle est aussi très présente dans la cyberculture. En effet, selon Chang, Lim et Kim (2012), « [o]ur present-day life is intensively mediated through visual imagery in reality and cyberspace » (p. 20). De plus, d'après Eisner (2002), le fait de mettre l'accent sur la culture visuelle en enseignement des arts sous-tend la nécessité d'aider les élèves à décoder les valeurs et les idées présentes tant dans les œuvres d'art que dans la culture populaire, et donc de promouvoir une forme d'éducation critique à l'image (p. 28).

Malgré les divers projets inclusifs de la culture des jeunes cités précédemment, le fait que le potentiel pédagogique de la culture et des pratiques culturelles de jeunes soit plutôt sous-estimé semble faire écho au fait que, dans les médias, les positions sont mitigées en regard de l'utilisation des TIC chez les jeunes. Ces positions semblent reposer sur la conception de la culture que se font les individus. En effet, pour ceux qui possèdent une vision plutôt nostalgique (traditionnelle ou moderniste) de la culture, l'utilisation d'Internet chez les adolescents engendre un appauvrissement culturel (Cauchy, 2005). Dans cette foulée, on pourrait établir un rapprochement entre la perception du recours à Internet chez les jeunes et la culture populaire si présente dans leurs pratiques culturelles. Selon Richard, « [c]ertaines notions modernes en enseignement des arts, dont l'expression authentique et spontanée du jeune et la pauvreté de l'imagerie populaire, imprègnent toujours les valeurs pédagogiques tout en interdisant certaines pratiques » (2005b, p. VIII). En plus de la « défaillance » inhérente à la culture des jeunes, plusieurs enseignants semblent croire que cette « culture » est à la merci des effets de mode, nombreux et volatils, voire assujettie à des forces néfastes et mercantiles. Dans cet esprit, à quoi bon déployer de l'énergie à circonscrire ce qui, de toute façon, relève de l'éphémère et du superficiel?

En outre, certaines valeurs associées à la culture des jeunes contribueraient à la dévalorisation de cette culture à l'école. En effet, le plaisir « transgressif » lié à plusieurs dimensions de la culture des jeunes – notamment ludiques et exploratoires – entre en conflit avec la logique de rationalité qui fonde l'institution scolaire (Duncum, 2009). Un phénomène similaire semble se produire dans le domaine de l'enseignement de la musique. Selon Green (2006), il était impensable, durant la période historique suivant la Deuxième Guerre mondiale, que la musique populaire ait pu être incluse dans le curriculum. Cela était dû au fait que ce type de



musique est associé à la rébellion adolescente, à la consommation de drogues, à la sexualité, etc. (p. 104). Autrement dit, le fait de tenir à l'écart la culture des jeunes repose sur une incompatibilité, perçue comme telle par des enseignants, entre ce type de culture et les objectifs de l'éducation. De surcroît, certains enseignants, particulièrement ceux œuvrant au niveau secondaire, se sentent « en compétition » avec la culture des jeunes (Caisse, 2010). C'est-à-dire que la discipline des arts plastiques, telle qu'ils la conçoivent et l'enseignent, peut sembler monotone en comparaison de l'arsenal attractif déployé par ce que Fize (2009) nomme « l'appareil médiatico-commercial » (p. 80).

À la lumière de ce qui précède, on peut avancer que la façon d'envisager le potentiel pédagogique de la culture des jeunes est tributaire de la conception de la culture – en général, mais aussi de celle des jeunes et celle de l'enseignement des arts – que se font les enseignants. De plus, nous avons vu que la culture et les pratiques culturelles des jeunes sont peu valorisées dans les documents ministériels du domaine de l'éducation. Dans le champ de l'enseignement des arts en général, une conception moderniste semble avoir contribué à une dévalorisation de la culture des jeunes. En revanche, dans une perspective postmoderniste de l'enseignement des arts, où cultures savante, populaire et de masse ne sont pas hiérarchisées, la culture et les pratiques des jeunes sont envisagées avec sérieux. En effet, sous cet angle, les innombrables réalités culturelles dans lesquelles le jeune circule au quotidien ne sont pas positionnées comme rivales ou perçues comme potentiellement corruptrices de la pureté et de l'authenticité de l'image de l'élève, mais davantage conçues comme des occasions favorisant l'apprentissage, la réflexion critique, les prises de judo symboliques et le renforcement du pouvoir intérieur de l'élève. Dans cette foulée, Jenkins (2009) avance qu'il est vain de vouloir « protéger » les élèves, mieux vaut qu'ils soient judicieusement « armés », mieux vaut les aider à développer des capacités leur permettant de se jouer des nouveaux médias plutôt que d'en être les jouets.

### **1.3 Recension des écrits**

Dans la section de notre texte ayant pour objet la mise en relief de notre problème de recherche, nous offrons au lecteur un aperçu de la recension des écrits. En effet, la consultation des bases de données – Educational Resources Information Center (ERIC) et

Fichier de recherches bibliographiques automatisées sur les nouveautés, la communication et l'information en sciences humaines et sociales (FRANCIS) – ainsi que divers moteurs de recherche, nous a permis de repérer divers documents associant précisément *pratiques culturelles et utilisation d'Internet* (ou ses « dérivés » : *technologies ou pratiques numériques, nouvelles technologies, nouveau média, cyberspace, etc.*) et *adolescents* (ou *jeunes, jeunesse, adolescence, etc.*), et ce, en français comme en anglais.

Alors que la littérature touchant l'adolescence en général est abondante (Birraux, 2004; Cloutier et Drapeau, 2008; Coleman, 1980; Erikson, 1972; Fize, 2009; Keating, 1980; Tanner et Marshall, 1968), celle concernant la culture adolescente ou les pratiques culturelles adolescentes en général l'est moins, tout en demeurant substantielle. En effet, nous avons trouvé divers documents traitant de ce sujet par les moyens mentionnés antérieurement.

En ce qui concerne le sujet de la culture adolescente, Le Breton s'est penché sur les phénomènes de conduites à risque chez les adolescents sous l'angle anthropologique (2002). De plus, dans l'ouvrage *Cultures adolescentes : Entre turbulence et construction de soi*, publié en 2008, l'auteur étudie l'impact de l'évolution sociale et culturelle de la société sur le développement des adolescents. En ce qui a trait à Bruno (2000), celui-ci s'intéresse aux composantes de l'univers culturel des adolescents et aux valeurs qu'elles véhiculent, et ce, dans l'ouvrage *Existe-t-il une culture adolescente?* À son avis, la culture adolescente consiste en une « somme des actions hétérogènes, voire contradictoires, issues de la prise en compte d'un nouveau public par les acteurs traditionnels de la culture (industriels, médiateurs, scientifiques...) » (p. 103).

Pour ce qui est des chercheurs qui se penchent sur l'étude des pratiques culturelles des jeunes en général, mentionnons tout d'abord Bucholtz (2002). Cette chercheuse américaine a étudié de manière spécifique et savante les pratiques culturelles des jeunes dans son article *Youth and Cultural Practice*, tout en priorisant l'angle de l'anthropologie de la jeunesse. Du côté du Québec, notons qu'une étude, portant sur les *loisirs* des élèves du secondaire, a été conduite en 1994 par Rosaire Garon. Ce sociologue est également coauteur d'un rapport, *Déchiffrer la culture au Québec* (2004), faisant état d'une vaste enquête montrant l'évolution des pratiques culturelles des Québécois, et ce, à partir de 1984. Ce rapport décrit quelques pratiques

culturelles jeunes (concerts rock, musique populaire, etc.). Cinq ans plus tard, une nouvelle enquête est publiée. Couvrant les pratiques culturelles de manière générale, sans cibler les jeunes de manière spécifique, dans l'*Enquête sur les pratiques culturelles au Québec* (2009), publiée sous la coordination de Garon et de Lapointe, le syntagme de pratique culturelle est employé pour décrire les activités qui se déroulent sur Internet, dont le téléchargement de musique. Dans l'avant-propos de l'ouvrage, Laflamme écrit, en ce qui a trait aux enjeux liés à l'étude des tendances et de l'évolution des pratiques culturelles, que « le support physique n'est plus toujours nécessaire à la pratique culturelle », «[c]ette dématérialisation donne une plus grande latitude de pratique » (p. vi).

Toujours en ce qui a trait aux contributions québécoises, soulignons l'apport de Poirier. Celui-ci a mené, en 2012, une étude portant sur les pratiques culturelles de jeunes Montréalais. Cette recherche met au jour l'ahurissante complexité générée par l'ère du numérique en regard des notions de consommation et de production. Elle expose des profils culturels mixtes (ou dissonants), inclusifs de la culture commerciale, mais aussi de la culture indépendante et marginale. L'étude met également en saillie la complémentarité des modes directs et numériques (réels et virtuels) tout en montrant que les jeunes, à la fois consommateurs et producteurs de culture, diffusent leurs photos, leurs textes, etc. sur le Web. Dans ce contexte, il est davantage question de *démocratie culturelle* émanant des jeunes (selon une logique « du "bas" vers le "haut" » ) que de *démocratisation de la culture* allant « du "haut" vers le "bas" » (Poirier *et al.*, 2012, p. 6).

Vu la proximité de cette recherche avec la nôtre (conduite récemment et portant sur les pratiques culturelles de jeunes Montréalais), nous souhaitons expliquer brièvement en quoi ces dernières se distinguent. Si l'étude de Poirier a eu recours à une méthodologie qualitative, autorisant de poser un regard approfondi sur des pratiques culturelles juvéniles, elle n'a pas, comme c'est le cas pour notre recherche, focalisé uniquement sur des adolescents de 14 ans provenant de milieux sociaux économiques plutôt favorisés et formant un échantillon de douze jeunes. L'étude de Poirier s'appuie plutôt sur un échantillon de 58 individus âgés de 12 à 34 ans, issus de divers milieux sociaux économiques. Notre recherche porte principalement sur les pratiques culturelles dans le *cyberespace* des participants, ce qui n'est pas le cas de l'enquête de Poirier qui étudie les pratiques culturelles de jeunes de manière globale

(dimensions réelles et virtuelles). En effet, la recherche de Poirier aborde, de manière substantielle, des pratiques culturelles expérimentées dans la vie physique des jeunes. Finalement, notre recherche a comme particularité novatrice de rendre compte, également, des liens unissant les pratiques culturelles jeunes participant à leur pratique artistique à l'école.

Une fois de plus, en ce qui concerne les recherches liées aux pratiques culturelles des jeunes au Québec, il est important de signaler l'*Observatoire, jeunes et société* (<http://www.obsjeunes.qc.ca/>). L'un de ses champs de recherche regroupe des travaux liés aux pratiques culturelles des jeunes Québécois. Tel qu'on peut le lire sur le site Internet visité en 2013, les pratiques culturelles juvéniles étant « au cœur des activités sociales des jeunes, [...] contribuent à tisser le lien social et constituent une fenêtre sur les modes de vie, les goûts et les intérêts des jeunes tout autant que sur leur pensée et leurs aspirations ».

En ce qui a trait aux chercheurs français qui étudient les pratiques culturelles juvéniles à l'ère du numérique, nous nous limiterons à deux auteurs majeurs : Olivier Donnat et Sylvie Octobre, tous deux œuvrant au Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication de la France (DEPS). Donnat (2009) s'interroge sur les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique et fournit des éléments de synthèse portant sur les années 1997 à 2008. Les résultats de l'enquête qu'il a conduite montrent « l'ampleur des effets d'une décennie de mutations induites par l'essor de la culture numérique et de l'Internet » (p. 12), c'est-à-dire la « montée en puissance de la culture d'écran, recul de la télévision et de la radio dans les jeunes générations, déclin persistant de la lecture de quotidiens et de livres et développement de la production de contenus » (*ibid.*). Par ailleurs, les recherches d'Octobre (2009) dévoilent que « [l]es loisirs des jeunes générations sont caractérisés par une désinstitutionnalisation, un désencadrement relatif et une individualisation croissante » (p. 6). Ces éléments contribuent à la privatisation grandissante des pratiques culturelles, « illustrée par la place croissante dédiée à la culture de la chambre » (*ibid.* p. 6). Il est à noter que le lecteur aura l'occasion d'en apprendre davantage, sur les recherches de Donnat et d'Octobre, dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel.

Bien que notre travail de recension a été moins fécond en ayant recours au syntagme de *pratique culturelle*, en questionnant les mêmes bases de données avec les termes de *jeunesse* et *nouvelles technologies* (ou leurs dérivés énumérés plus haut), notre récolte a été très fructueuse. Cette abondante collecte n'est pas surprenante vu la panoplie de concepts auxquels ont recours plusieurs auteurs afin de qualifier la jeune génération. Si certains concepts ont des allures quelque peu vagues et générales, comme *génération audiovisuelle* ou *génération de l'information*, qui ne sont pas nécessairement rattachés à un auteur ou à un groupe d'âge circonscrit, d'autres appellations offrent une délimitation précise telle *génération C* (CEFRIO, 2009) touchant les 12-24 ans ou *génération Internet* (Cauchy, 2005) pointant vers les 12-17 ans. D'autres concepts ont tendance à être associés à des auteurs en particulier, comme ceux de *jeunesse cyborg* (Richard, 2006a), *digital natives* (Prensky, 2008; Palfrey et Gasser, 2008), *digital youth* (Carter et, Lyman, Ito *et al.*, 2006), *cyberkids* (Holloway et Valentine, 2003) et *screenagers* (Rushkoff, 1999). Selon Palfrey et Gasser (2008), les natifs du numérique (*digital natives*) sont tous nés après 1980. Pour sa part, Tapscott (2009) distingue de manière limpide les adolescents actuels – *generation next* – de la génération qui venait tout juste avant eux : *net generation*. Les premiers, aussi nommés génération Y ou *millennials*, sont nés entre 1977 et 1997 alors que les seconds, aussi appelés génération Z, ont vu le jour à partir de 1998 (p. 16)<sup>24</sup>. Suite à l'énumération de ce riche assortiment de concepts, les paragraphes suivants présentent les documents majeurs issus de l'abondante collecte d'écrits que nous évoquions antérieurement.

L'ouvrage *Les jeunes et l'écran*, par Pasquier et Jouët (1999), offre une série de réflexions sociologiques liées à la manière dont les enfants et les adolescents utilisent les outils techniques de communication munis d'écran, soit l'ordinateur, la télévision et les consoles de jeux vidéo. Par ailleurs, en ce qui concerne l'enquête intitulée *Jeunes Canadiens dans un*

---

<sup>24</sup> Que l'approche de Tapscott soit si explicite et définie en regard des âges tient du fait que l'auteur accorde une valeur au concept même de génération, approche qui ne fait pas l'unanimité. Cela s'explique d'abord parce qu'il peut être hasardeux de regrouper sous un même vocable des individus de 13 ans et de 33 ans (comme pour les *millennials*), ce qui est l'avis de la sociologue Diane Pacom (Dion-Viens, 2009), mais aussi en raison du problème de l'accessibilité à Internet. En effet, Palfrey et Gasser (2008) préfèrent parler des *digital natives* en terme de *population* plutôt que de *génération*, ce dernier terme induisant une certaine exagération si l'on tient compte du fait que seulement un milliard, sur les sept milliards d'humains sur Terre, ont accès à Internet et aux technologies numériques (p. 14).

*monde branché* (2005), Steeves y traite, notamment, de la commercialisation du cyberspace et de l'impact de l'engagement des parents en regard de l'usage d'Internet chez leurs enfants. Pour leur part, Caron et Caronia (2005) traitent des nouvelles pratiques de communication des jeunes dans l'ouvrage *Culture mobile* tandis que Piette, Pons, et Giroux (2006) ont publié un rapport, intitulé *Les jeunes et Internet*, portant sur l'étude de thématiques telles la « googlisation » et la « wikipédiatisation » chez les jeunes, ainsi que le téléchargement illégal.

Le CEFRIO (2009) a, pour sa part, donné le jour à un rapport synthèse consacré à la *Génération C*. Ce dernier nous informe à l'effet que, parmi le 1.3 million de jeunes Québécois âgés de 12 à 24 ans, les filles et les garçons n'utilisent pas Internet de la même façon. Alors que les garçons préfèrent les jeux en ligne, les filles sont plus actives dans la sphère du réseautage social et de la communication, réalité confirmée par Fize (2009) et Fusaro (2009).

Du côté de nos voisins du sud, le rapport *Teens and Technology, Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*, par Lenhart et al (2005), a été publié par le réputé centre de recherche *Pew Internet*. Ce centre a également mis en ligne une autre étude réalisée par Lenhart et al (2010), intitulée *Social Media and Young Adult*. Lui aussi américain, l'ouvrage *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (Ito et al., 2010) repose sur une recherche ethnographique en regard de pratiques numériques juvéniles.

Suite à la présentation des documents principaux issus de la collecte d'écrits portant sur les nouvelles technologies et les jeunes, les prochaines lignes seront consacrées aux recherches liées au champ de l'enseignement des arts. À notre connaissance, Richard est la seule à avoir abordé la question des pratiques culturelles des jeunes en résonance avec notre champ disciplinaire. En effet, cette auteure a publié deux ouvrages portant sur la culture des jeunes en enseignement des arts par l'étude de la culture populaire (2005a, 2005b). Dans la recension des revues professionnelles sur l'enseignement des arts, les index de *Vision*, revue de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP), ainsi que ceux des revues *Studies in Art Education* et *Journal of Art Education*

de la National Art Education Association (NAEA), ont été consultés. Parmi ces revues américaines nous n'avons pas repéré d'article abordant spécifiquement des pratiques culturelles juvéniles sur Internet. Toutefois, certains articles établissent des liens entre l'enseignement des arts, les jeunes et Internet ou certains aspects de leur culture.

Dans la revue québécoise *Vision*, Cloutier (2007) aborde avec ses élèves la prévention sur les sites Web via un projet médiatique interdisciplinaire. Dans la revue *Journal of Art Education*, Unrath et Mudd (2011) invitent les spécialistes en arts plastiques à réfléchir à la problématique d'une jeunesse faisant un usage multimodal du cyberspace. En ce qui concerne la revue *Studies in Art Education*, Sweeny a publié plusieurs articles portant sur diverses dimensions de la culture des jeunes. Dans l'un d'entre eux, paru en 2010, l'auteur analyse certains aspects des jeux vidéo (perspective, interactivité, interface, mouvement, etc.) tout en suggérant des manières d'incorporer cette pratique ludique dans la classe d'art. Finalement, il est à noter que, en ce qui a trait aux ouvrages liés aux nouvelles technologies, nous n'avons pas prospecté du côté d'ouvrages rédigés avant 1993, moment où le cyberspace a commencé à faire son apparition dans les foyers, puis dans les écoles.

#### 1.4 Objectif de recherche

Le travail de recension des écrits nous a permis de constater qu'il n'existait pas de publications traitant, de manière approfondie et spécifique, des pratiques culturelles d'adolescents montréalais de 14 ans tout en centrant l'investigation sur les pratiques qui se déroulent dans le cyberspace. Nous n'avons pas trouvé non plus de recherches qui ciblaient les cyberpratiques d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire tout en prospectant également du côté de leurs pratiques artistiques à l'école. Le fait de procéder ainsi constitue donc une nouveauté.

**L'objectif de notre recherche est de poser un premier jalon vers une connaissance approfondie de cyberpratiques d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire dans le but qu'elle puisse servir de levier pour le développement d'une pédagogie artistique adaptée à ces mêmes pratiques.** De cette manière, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances dans le champ de l'enseignement des arts.

Notons que le fait de répondre à nos questions de recherche éclairerait la pratique pédagogique des enseignants en arts plastiques en leur permettant de mieux se repérer dans l'univers culturel des jeunes, de mieux intervenir auprès de ceux-ci et, nous l'espérons, de modifier leurs approches pédagogiques afin qu'elles soient plus efficaces et inclusives de la culture et des pratiques culturelles des jeunes dans le cyberspace. Car effectivement, sans connaissances actualisées et approfondies relatives à ces pratiques, il est ardu de créer des liens pédagogiques véritablement signifiants pour l'élève, alors qu'il s'agit de la visée principale du PFEQ (MELS, 2004, p. 12).

En guise de résumé, pour ce chapitre portant sur notre problématique, rappelons que notre problème de recherche s'est présenté à nous dans le contexte de notre rôle de praticienne de la formation pratique sous deux aspects : un certain manque de connaissances actualisées et approfondies liées aux cyberpratiques des élèves ainsi qu'un décalage entre ces pratiques et les pratiques pédagogiques en arts plastiques. Nous avons également vu que la jeunesse actuelle est l'élément dynamique de la révolution numérique. Les dimensions ludiques (jeu vidéo) et communicationnelles (réseautage social) sont omniprésentes dans les cyberpratiques juvéniles, tout comme les habiletés à générer des contenus et à amalgamer ceux-ci afin de créer de nouveaux matériaux expressifs.

Cette réalité nous a conduit à focaliser notre attention sur les pratiques culturelles juvéniles dans le cyberspace. Le choix de mener une recherche sur les pratiques culturelles des jeunes repose également sur le fait que le PFEQ (MELS, 2006) convie le personnel scolaire à recourir à la culture propre aux jeunes comme pivot de l'éducation. Toutefois, malgré cette mention dans le PFEQ, nous avons vu que la conception du MELS met peu en valeur les pratiques culturelles des jeunes en elles-mêmes, d'une part parce que le pouvoir transformateur de la pratique culturelle n'est pas abordé et, d'autre part, parce que des manifestations précises de celles-ci ne sont pas nommées ni réfléchies et que la *culture des élèves* n'est pas définie. En effet, des moyens d'intégrer la culture des jeunes à l'enseignement sont davantage évoqués qu'explicités clairement. Malgré ce peu de base solide dans les programmes pour encourager et soutenir tout enseignant en arts plastiques désireux de tirer profit de la culture des jeunes, nous avons fait état de quelques projets pédagogiques pionniers s'alimentant à même cette culture. Ces pédagogues semblent



procéder de manière plutôt intuitive, sans nécessairement s'appuyer sur une connaissance approfondie de cyberpratiques juvéniles, comme celle que nous avons souhaité engendrer par cette recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, nous avons explicité notre problématique. Le présent chapitre vise, quant à lui, à présenter le cadre conceptuel qui enserme notre recherche. Les quatre concepts suivants seront abordés : la culture, la pratique culturelle, la cyberculture et l'adolescence. Ces concepts ont occasionné un développement théorique visant à cerner les grands enjeux qui s'y rattachent. En outre, une définition créée (ou choisie) est proposée en fin de section, pour chacun des concepts, afin d'en préciser le sens.

#### 2.1 La culture

##### 2.1.1 La culture vue par divers champs disciplinaires

Envisagée sous l'angle philosophique, la culture est perçue comme relevant de tout ce qui est acquis, tout ce qui s'oppose à la nature et que l'être humain<sup>25</sup> génère par lui-même tels les coutumes, les institutions, les mythes et les connaissances. Dans cet esprit, l'inné et l'acquis sont plutôt dichotomisés. En outre, selon Tardif et Gauthier (2012), le passage de la nature à la culture est rendu possible grâce à l'éducation (p. 12).

En ce qui a trait aux sciences sociales, la culture y est souvent définie en regard de ce qui cimente un groupe d'individus – les manières d'être, les pratiques partagées et les façons de concevoir le monde conduisant les individus à faire une lecture analogue de la réalité – comme c'est le cas chez Banks et McGee Banks (2010, p. 8). Dans cette foulée, pour Merriam (1998), le terme de culture se réfère essentiellement aux croyances, valeurs et attitudes qui structurent les comportements d'un groupe d'individus (p. 13).

Dans le champ de la psychologie socioculturelle, Bruner (1996) soutient qu'« [u]ne culture se présente comme un réseau de "représentations" communes. En tant que membres de notre

---

<sup>25</sup> On utilise fréquemment le terme de *culture* pour différencier le règne animal du règne humain. Dans la discipline de l'anthropologie, cependant, l'on peut considérer que certains animaux - tels les primates - possèdent une culture dans la mesure où la définition même de la culture se limite aux comportements appris.

espèce, nous vivons au sein de ce réseau aussi sûrement que nous vivons dans la nature » (p. 204). En ce qui a trait au mot *représentation*, terme important de la définition de Bruner, celle-ci consiste en une *construction symbolique*. En effet, pour Richard et Bissonnette (2012), chercheurs dans le domaine de l'éducation, la représentation est « l'interface entre notre environnement et nos acquis antérieurs » (p. 243). Bruner, Richard et Bissonnette établissent ainsi une passerelle entre les domaines de la culture et de l'éducation.

Pour Cyrulnik, œuvrant dans le champ de l'éthologie et de la neuropsychanalyse, la construction d'un réseau de représentations se voit alimentée par la rhétorique. Cette rhétorique consiste en une enveloppe sensorielle englobant l'enfant et orientant des développements différents (Cyrulnik, 2006). Toujours selon Cyrulnik (2008), « [l]a rhétorique, en donnant une forme verbale et gestuelle aux événements qu'elle raconte, structure l'intimité des individus » (p. 15). Les sensations nécessitent des théorisations personnelles afin d'être transformées en représentations du monde. De plus, la rhétorique – le sens – est éminemment culturelle. Une culture se révèle dans la nature des récits dont elle entoure les individus.

Par ailleurs, au sein du vaste champ disciplinaire des études culturelles, l'on tend à mettre l'accent sur les moyens de fabrication de sens. Dans cette foulée, Levy (2006) affirme que « cultural meanings are formed and communicated through language, "[t]o understand culture is to explore how meaning is produced symbolically through the signifying practices of languages" (Barker, 2000, p. 6) » (p. 21). Levy rejoint Cyrulnik en focalisant sur le langage (verbal et gestuel chez Cyrulnik) qui configure le sens. Lorsque des représentations sont partagées par plusieurs individus, il est alors question d'une culture commune. Selon des sensibilités différentes, ces auteurs accordent un statut fondamental au *sens*. Par ailleurs, en ce qui a trait à la représentation envisagée telle une construction symbolique (Mario Richard et Steve Bissonnette, 2012), celle-ci est au diapason de cette recherche puisque, nous le verrons prochainement, la pratique culturelle se situe dans un processus de production symbolique qui participe à la formation et à l'affirmation d'une identité (Garon, 2006).

En ce qui a trait à l'anthropologie, notons qu'en 1952, Kroeber et Kluckhohn ont répertorié pas moins de 160 définitions du mot culture, définitions qu'ils ont classées selon sept

catégories : 1) descriptive; 2) historique; 3) normative; 4) psychologique; 5) structurelle; 6) génétique; et 7) incomplète. Selon la définition fort répandue de l'anthropologue anglais Tylor (1871), une culture ou une civilisation « is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society » (p. 81). Suite à cette définition correspondant à la première catégorie, apparaissent les définitions de la deuxième catégorie mettant l'accent sur la dimension *historique* de la culture. Ces définitions traitent, entre autres choses, des assemblages de pratiques *héritées* socialement. La troisième entrée est *normative* et focalise sur cet aspect de la culture qui permet aux sociétés d'expérimenter une cohésion sociale à travers les règles et les lois qu'elle s'octroie. La quatrième catégorie est *psychologique* et concerne la manière de vivre de l'individu, comme sa façon de s'ajuster à son contexte particulier. La cinquième présente la dimension *structurelle* de la culture, offrant un corpus de définitions dont certaines stipulent que nos institutions sociales sont au cœur même de la culture, système intégré des inventions et traits culturels, et que l'interconnexion de ses institutions est à même d'engendrer des *patterns* uniques pour chaque société (p. 118). La sixième traite de la dimension « génétique » de la culture comme *produit et artéfact* qu'il soit matériel (par ex. : un outil) ou immatériel (un symbole). Pour terminer, la septième entrée offre au lecteur des définitions incomplètes, mais comportant des fragments intéressants.

Cinquante-quatre ans après la parution de l'ouvrage de Kroeber et Kluckhohn (1952), Baldwin, Faulkner, Hecht et Lindsley ont publié l'ouvrage *Redefining culture : Perspectives Across the Disciplines* (2006) qui fournit plus de 300 définitions de la culture provenant d'un large éventail de champs de savoirs. L'ouvrage multidisciplinaire possède un index classifiant les multiples définitions selon les sept catégories suivantes, visibles dans le tableau 2.1 : A) structure; B) fonction; C) processus; D) produit; E) raffinement; F) appartenance au groupe; et G) idéologie et pouvoir.

Tableau 2.1

<b>Catégories de définitions de la culture selon Baldwin, Faulkner, Hecht et Lindsley (2006)</b>			
<i>A Structure</i>	<i>B Fonction</i>	<i>C Processus</i>	<i>D Produit</i>
1) Manière de vivre 2) Cognition 3) Comportement 4) Langage, système de symbole, discours 5) Relations 6) Organisation sociale 7) Abstraction	1) Guide, processus d'apprentissage 2) Sens d'identité 3) Valeur d'expression, fonction expressive 4) Stéréotype, fonction évaluative 5) Moyen de contrôle sur d'autres individus et groupes	1) Différenciation d'un groupe par rapport à un autre 2) Production de sens 3) Capacité à composer avec les matériaux bruts du monde social 4) Être en relation avec les autres 5) Domination et structuration du pouvoir 6) Transmission	1) Produit d'activités porteuses de sens tels l'art et l'architecture 2) Produits de la représentation par ex. : les textes médiatisés ou autres
<i>E Raffinement</i>	<i>F Appartenance au groupe</i>	<i>G Idéologie et pouvoir</i>	
1) Progrès moral 2) Éducation, par ex. : transmission des préférences esthétiques 3) Traits humains distinctifs ( <i>distinctly human</i> )	1) Pays d'appartenance 2) Variations sociales dans une société contemporaine et pluraliste	1) Domination politique et idéologique 2) Fragmentation des éléments, par ex. : postmodernisme	

Ces diverses manières de classer les définitions de la culture montrent la richesse et l'extrême complexité de ce concept. Dans les lignes suivantes, nous constaterons que plusieurs composantes du tableau ci-dessus entrent en résonances avec divers aspects de la culture et de la pratique culturelle qui seront traités dans le présent chapitre. L'on pourra voir

que le « système de symboles » (A), le « sens d'identité » (B), la « production de sens » (C) et « la domination politique et idéologique » (G) sont liées à la définition de la culture que nous présenterons. Ces notions sont également rattachées à la définition de la pratique culturelle que nous fournirons. Ajoutons que « la différenciation d'un groupe par rapport à un autre » (C) et le fait d'« être en relation avec les autres » (C) font également écho à notre définition de la pratique culturelle. C'est aussi le cas de la catégorie F associée à l'appartenance au groupe, alors que la « transmission des préférences esthétiques » (E) renvoie notamment à l'ouvrage *La distinction* de Bourdieu (1979), que nous aurons l'occasion d'aborder dans la section de ce chapitre portant sur la pratique culturelle. Enfin, le tableau 2.1 permettra au lecteur de situer, dans un vaste paysage de définitions, celle portant sur la culture proposée à la fin de la présente section.

### 2.1.2 La culture comme zones de tension

Pour Banks et McGee Banks (2010), spécialistes de l'éducation multiculturelle, les États-Unis, et autres nations multiculturelles telles le Canada, possèdent une culture centrale partagée (macroculture) ainsi que plusieurs sous-cultures (microcultures). Pour ces auteurs, il est important de faire la différence entre ces types de cultures, car les normes et composantes de la macroculture (*mainstream*) sont largement diffusées dans les médias et font l'objet d'interprétations et d'expressions variées par les diverses microcultures.

Margolis (1998) rapporte que selon Lane (1984), certains sociologues conçoivent la culture comme étant avant tout fragmentée et diversifiée, les sous-cultures s'amalgamant pour former une culture unique. Cette conception de la culture peut accueillir l'idée selon laquelle divers types de cultures, dont la culture de masse, sont très stratifiés et les publics cibles, démultipliés. Ainsi se déploient, entre autres choses, la culture scolaire, la culture artistique et, bien sûr, la culture des jeunes qui, elle-même, se décline en de multiples sous-cultures (hip-hop, skate, techno, emo, gothique, etc.). Certains parlent des *styles* divers des jeunes, d'autres de *microcultures*, comme pour les cercles d'amis (Hoult, 1972, p. 322) et, même, de *contre-culture*, comme celle des altermondialistes, où s'agglomèrent divers types de pratiques. À titre d'exemple, de jeunes technos adeptes des TAZ\* ont pu se joindre temporairement à des emos lors de manifestations altermondialistes (comme celles tenues à

Toronto en 2010 lors du sommet du G20) ou celles des étudiantes, au Québec (s'opposant à la hausse des frais de scolarité en 2012), puis se disperser par la suite tout en ayant conservé des traces vidéo des événements. Visant la plupart du temps à dénoncer des abus policiers, ces captations numériques seront diffusées sur YouTube, les rencontres éphémères entre ces jeunes (leurs tactiques et modes d'organisation) se jouant entre les mondes virtuels et matériels.

L'idée que nous venons de développer, selon laquelle divers types de cultures sont démultipliés, entre en résonance avec les recherches de Bruno (2000) et de Merckle (2010). Le premier, nous l'avons vu, soutient que la culture adolescente représente le total des actions hétérogènes, voire opposées, découlant de la prise en compte d'un nouveau public par les industries, les médias, etc. Les recherches du second montrent que les univers culturels des jeunes sont de plus en plus différenciés à mesure qu'ils grandissent. De plus, Merckle soutient que leurs trajectoires culturelles sont « plutôt centrifuges, produites dans un espace culturel différencié qu'elles contribuent elles-mêmes à déformer et à transformer » (p. 17).

Les idées de Bruno mettent l'accent sur une culture adolescente issue des acteurs traditionnels de la culture alors que, pour Merckle, cette culture est envisagée comme émanant des jeunes (leurs pratiques culturelles, leurs goûts, leurs intérêts, etc.). Dans un cas comme dans l'autre, les idées avancées infirment l'hypothèse d'un univers culturel adolescent homogène. Cette réalité permet de tisser un lien avec Giroux (1988) selon lequel on ne peut concevoir une culture (au sens général, incluant celle des jeunes) dans le sens homogène, car il existe une *culture dominante* et des *cultures subordonnées*. Pour cet auteur, spécialiste des études culturelles, de la pédagogie et de l'étude des médias, la culture, terrain de bataille entre des sphères de pouvoir asymétriques, est une forme de production dont les processus sont intimement liés avec la structuration de différentes formations sociales<sup>26</sup>,

---

<sup>26</sup> Plus de vingt ans après les propos tenus par Giroux (1988), on peut se demander si le processus de structuration engendrant différentes formations sociales, tel qu'il le conçoit, est apte à décrire la réalité actuelle. En effet, la mondialisation des marchés et des échanges, de même que l'omniprésence du cyberspace ont eu pour effet de permettre aux différents styles culturels de transcender des dimensions comme celles de la race, de la classe sociale ou de l'appartenance sexuelle. À titre d'illustration, notons que les grandes villes du monde comptent de nombreux jeunes rappeurs blancs et qu'un réseau social tel que Facebook permet à des adolescents d'être en contact et de s'identifier à des marques et des produits auxquels ils auraient autrement eu difficilement accès.

particulièrement celle de race, de genre, de classe et d'âge (p. 97). En outre, cette forme de production aide les individus à transformer la société (*ibid.*, p. 116-117). C'est notamment parmi ces « terrains de pouvoirs inégaux et différents » que s'inscrit la culture des jeunes dans ses multiples manifestations. En outre, la conception de la culture selon Giroux (1988) correspond à l'une des sept catégories de définitions selon Baldwin *et al.* (2006), telles que vues précédemment (tableau 2.1), celle que les auteurs nomment *idéologie et pouvoir* et qui repose sur l'idée de la domination politique et idéologique.

Nous tenons à préciser que, à l'instar de Banks et McGee Banks (2010), nous croyons qu'il existe une culture centrale partagée ainsi que des microcultures. Cependant, nous favorisons l'approche de Giroux (1988) selon laquelle ces types de cultures forment un tout hétérogène où diverses forces sont en lutte.

### 2.1.3 Définir la culture dans le cadre de la recherche

Afin d'en arriver à une définition unique dans le contexte de notre recherche, nous avons créé la définition suivante, inspirée des sciences sociales (Merriam, 1998), de la théorie critique (Giroux, 1988), de la psychologie culturelle (Bruner, 1996) et des études culturelles (Levy, 2006).

**Culture.** Réseau de symboles, de valeurs et de représentations communes permettant aux individus de faire sens de leur réalité et d'agir sur celle-ci. Il existe des cultures centrales et plusieurs sous-cultures formant un tout hétérogène où diverses forces se mesurent les unes aux autres.

Le lecteur se souviendra que dans le chapitre portant à la problématique, nous avons traité de la culture s'articulant autour de deux pôles : culture anthropologique et culture légitime (ou culture première et culture seconde). Précisons que notre définition de la culture fait moins écho au patrimoine légitime qu'à la culture vue sous l'angle anthropologique. Cette dernière entre en résonance avec les sciences sociales (Merriam, 1998), les études culturelles (Levy, 2006), la théorie critique (Giroux, 1988) et la psychologie culturelle (Bruner, 1996). En effet, ces différents champs de savoir, parfois inextricablement connectés, focalisent sur un aspect particulier de la culture, telles l'inséparabilité de l'esprit et du fait culturel (Bruner, 1996) ou



l'importance de mettre au jour les forces à l'œuvre dans la vie quotidienne des individus (Levy, 2006; Giroux, 1988).

Ajoutons que notre conception de la culture permet l'intégration de l'artistique, tout en insistant sur le réseau de représentations donnant la possibilité aux individus de faire sens de leur réalité et de la construire. De plus, notre façon de concevoir la représentation repose sur un amalgame entre les idées de Cyrulnik (2008), pour lequel les représentations du monde sont le résultat de sensations « théorisées » et les idées de Richard et Bissonnette (2012), pour qui la représentation est construction symbolique et interface entre nos connaissances antérieures et notre environnement. Vues sous l'angle de la neuropsychanalyse et des sciences cognitives, nos représentations constituent, en quelque sorte, des médiations entre la vie intérieure des individus et le monde extérieur. Elles permettent aux individus de donner un sens à leur vie et de mieux comprendre leur environnement.

Par ailleurs, si l'on tente de situer cette définition de la culture dans le tableau 2.1, énumérant les catégories de définitions de la culture (Baldwin *et al.*, 2006), l'on constate qu'elle se ramifie à diverses catégories, soit le « système de symboles » (A), le « sens d'identité » (B), la « production de sens » (C) et « la domination politique et idéologique » (G). Si les propos tenus antérieurement en regard de la construction symbolique sont associés aux catégories A, B et C, la catégorie G a été retenue pour la raison suivante : elle expose les jeux de pouvoir à l'œuvre au sein de la culture ainsi que des aspects rattachés au postmodernisme, telle la fragmentation des éléments faisant écho à la démultiplication et à l'extrême complexité de différents types de cultures se côtoyant, voire s'entrechoquant.

## 2.2 La pratique culturelle

D'après Mayol (2003), l'expression « pratique culturelle » a pris naissance en France, autour de 1970, alors que nous assistions à un engouement pour le marxisme. L'auteur ajoute que cette réalité a imposé, chez les intellectuels,

le concept de *praxis* (en grec : « action ») pour signifier la primauté sur l'idéalisme de l'activité et de l'engagement concrets dans la transformation des conditions sociales [...]. Est *pratique* ce qui mobilise la lutte des classes, ce qui est un moyen de transformer le monde social. (p. 35)

Alors que Mayol met en contexte la naissance du syntagme de pratique culturelle, tout en insistant sur le concept de praxis – lequel nous permettra dans une prochaine section de mieux saisir le terme de production – Garon (2006), quant à lui, fait une distinction entre *la pratique culturelle* et *les pratiques culturelles*. Selon le sociologue, le passage d'un syntagme à l'autre occasionne un changement de niveau d'interprétation<sup>27</sup>. Ainsi, les pratiques individualisées, faisant l'objet d'études descriptives des activités culturelles (les pratiques culturelles), se distinguent de ce qui découle de l'exercice intellectuel visant à saisir les composantes d'un ensemble d'habitudes culturelles (la pratique culturelle). Pour sa part, Mayol (2003), en citant un ouvrage de de Certeau (1994, p. 368-369), établit une distinction entre « les systèmes de valeurs sous-jacents » à la pratique et les pratiques individualisées faisant l'objet d'études descriptives dans les enquêtes sociologiques.

Dans son sens anthropologique [la locution de pratique culturelle] dénote « les systèmes de valeurs sous-jacents structurant les enjeux fondamentaux de la vie quotidienne, inaperçus par la conscience des sujets, mais décisifs pour leur identité individuelle et de groupe ». Dans un sens plus récent, elle « signifie la description statistique de comportements en rapport avec une activité préalablement déterminée comme culturelle [...] : aller ou non au théâtre et, si oui, combien de fois? Regarder ou non la télévision, combien de temps? Lire ou non, et quoi? etc. » (p. 33 et 34)

L'on pourrait également tisser un lien entre les systèmes de valeurs dont traite Mayol et la définition de la pratique culturelle selon Miller et Goodnow (1995) : « Cultural practices are meaningful actions that occur routinely in everyday life, are widely shared by members of the

---

<sup>27</sup> Monsieur Rosaire Garon a partagé avec nous cette réflexion lors d'une communication par messagerie électronique datant du mois de décembre 2011.

group, and carry with them normative expectations about how things should be done » (p. 1). Les deux définitions attribuent de l'importance à la dimension quotidienne de la pratique culturelle ainsi qu'à son aspect signifiant, essentiel et déterminant au niveau identitaire. En outre, Miller et Goodnow ajoutent la question des attentes normatives relatives aux manières dont les choses devraient être faites.

Notons que l'on peut envisager de situer la pratique culturelle sur un continuum entre les postures actrice (engagée dans une praxis) et spectatrice (relevant de la réception de signes). Si, en visitant une exposition qui le touche, le sujet construit son identité « par réception de signes en provenance de l'extérieur » (p. 5), les pratiques expressives, selon Garon (2006), contribuent à la construction identitaire par « *praxis* [c'est-à-dire par] une pratique qui se veut délibérément constructrice de sens, sens étant pris ici non pas dans sa dimension intellectuelle et cognitive, mais aussi expressive » (p. 5). Le sociologue québécois donne l'exemple de l'écrivain, du peintre et du musicien amateurs qui « se construisent comme écrivain, peintre ou musicien [lorsqu'ils s'adonnent à leur art]. Ils se forgent un être, une identité à laquelle les autres les reconnaissent et les identifient » (p. 5).

### 2.2.1 Habitus et construction de soi

Les habitudes culturelles, traitées précédemment (Garon, 2006), font écho à l'*habitus*, notion popularisée au XX<sup>e</sup> siècle par Bourdieu. Dans *La distinction* (1979), son ouvrage le plus connu et le plus important, Bourdieu y présente les résultats d'une vaste enquête en regard des pratiques culturelles des Français et élabore une théorie des styles de vie et des goûts. Selon lui, l'observation scientifique montre que le système scolaire joue un rôle déterminant pour légitimer et reproduire les classes sociales. Garon (2006) écrit que chez Bourdieu, « la pratique culturelle s'inscrit dans une dynamique de rapports sociaux. Il [Bourdieu] voit une homologie structurelle entre la position sociale occupée et les pratiques ou les choix d'objets culturels. Son ouvrage sur *La distinction* veut en quelque sorte en faire la démonstration » (p. 3)<sup>28</sup>. Garon ajoute que cette théorie, celle de l'homologie structurelle, a été remise en

---

<sup>28</sup> Bourdieu a cartographié les territoires des pratiques culturelles selon différents axes (capital culturel et économique en diminution ou en progression, etc.) dans des graphiques montrant, à titre d'exemple, que les comédies musicales sont plus populaires chez les techniciens, également plus enclins à voter « à gauche ».

cause par Donnat (2004) et Peterson (2004) pour lesquels « la distinction ne se fait plus à partir du couple savant/populaire, culture cultivée/culture de masse, mais plutôt à partir d'une multiplicité de rapports aux œuvres » (p. 3). Toujours selon Garon, la postmodernité fait en sorte que les classes supérieures se distinguent « par la diversité de leur répertoire culturel » (p. 4). Ces propos vont dans le sens de ceux de Lahire (2004) et des profils dissonants qu'il a repérés chez des individus scolarisés et socialement privilégiés.

La notion d'habitus met l'accent sur les dimensions dispositionnelles qui se jouent dans l'émergence de toute pratique culturelle (Corcuff, 2005, p. 4). Selon Legendre (1993), une disposition correspond à une « propriété potentielle, tendance naturelle d'une personne l'inclinant à répondre et à réagir d'une façon particulière et intentionnelle dans une situation » (p. 384). À notre avis, l'habitus donne la possibilité de mieux saisir le « contexte » dans lequel se forme le *goût*, cette faculté spontanée devançant souvent nos démarches réflexives, si crucial dans l'étude des pratiques culturelles. À la fois individuel et collectif, l'habitus nous permet d'interpréter le monde et de circuler dans le tissu social. Il nous conduit par exemple à fréquenter telle exposition, à faire tels types de lectures, à être connectés à tel réseau social dans le cyberspace, à porter tel vêtement, etc., de manière à faire « distinction » (selon Bourdieu). Constitué de nos pratiques culturelles, notre style de vie montre nos préférences (ce qui est de *bon goût*) ainsi que nos aversions ou nos malaises (ce qui est de mauvais goût). De manière humoristique, l'on pourrait affirmer que le bon goût ne circule pas sans son acolyte : le mauvais goût qui, lui aussi, permet à l'individu de faire « distinction » par l'ironie ou la parodie (comme chez les adolescents) et par la capacité de repérer rapidement ce mauvais goût (ou *kitsch*), pour mieux s'en distancier (il peut alors être question de snobisme). Cette distinction peut naître d'un jeu d'écart d'une extrême subtilité où la personne sent qu'à trop se distancier elle se marginalise alors qu'un écart ténu ou absent a pour effet de dissoudre son individualité « dans la masse » ou, pour employer un langage moins vernaculaire, dans le groupe social auquel elle appartient.

Pour Ito *et al.* (2010), un concept tel que l'habitus de Bourdieu permet de saisir le lien qui unit la pratique (culturelle)<sup>29</sup> à la dimension sociale (p. 15). Mais si l'habitus se trouve, en

---

<sup>29</sup> Ito emploi surtout le syntagme de *pratique numérique*.

quelque sorte, à incarner les aspects plutôt passifs de la pratique culturelle – en focalisant sur les mécanismes d'imprégnation informels et inconscients (Coulangeon, 2003, p. 5) – le fait de mettre l'accent sur la formation identitaire permet de révéler les dimensions davantage actives de la pratique culturelle. Tout en étant socialement déterminée (*habitus*), la pratique culturelle s'inscrit dans un processus de construction de soi. Si la personne n'a pas conscience de tous les éléments qui composent l'*habitus* duquel émane sa pratique culturelle, la réflexion consciente joue tout de même un rôle substantiel dans le développement de cette pratique. En outre, le fait d'opter pour le syntagme de *pratique culturelle* permet de mettre en saillie cette implication active et profonde du sujet.

Les termes de loisirs culturels et de comportements culturels n'ont pas un pouvoir aussi fort [que l'expression de pratique culturelle]. Cela nous amène à considérer la pratique culturelle comme un acte plus ou moins réfléchi par lequel un individu ou un groupe modifient leur être spirituel, intellectuel, cognitif ou expressif. (Garon, 2006, p. 4)

Le syntagme de pratique culturelle sous-tend une « conscience par le sujet pratiquant du changement provoqué chez lui par son action » (Garon, 2006, p. 4) ainsi que la capacité à se construire *intentionnellement* par sa pratique (*praxis*). Remarquons que cette réalité est essentielle sur le plan pédagogique, car elle induit une distance critique chez l'apprenant. En effet, cette « conscience du sujet » sur son action, dans le contexte de sa pratique culturelle, peut faire écho à sa démarche d'apprentissage et sa pratique artistique à l'école. L'activité intellectuelle de l'individu, à même de configurer un espace de création de soi, joue donc un rôle essentiel dans la pratique culturelle. Selon Garon (2006), la pratique culturelle fait appel davantage aux facultés intellectuelles et mentales de l'homme telles que l'intelligence, la mémoire, l'imagination, la créativité » (Garon (2006, p. 2). Cette activité intellectuelle permet aussi de souligner l'importance de l'expression de soi, dans le contexte de la pratique culturelle (Allard, 2009), ce qui autorise la saisie des points de correspondance supplémentaires entre l'étude de la pratique culturelle et l'enseignement des arts. Par ailleurs, la pratique culturelle renvoie également à la création de liens sociaux, lesquels revêtent une

importance capitale à l'adolescence, vu l'importance du regard des pairs, de l'interaction quotidienne avec ces derniers <sup>30</sup> et de l'appartenance au groupe.

### 2.2.2 Pratique culturelle, jeunesse et nouveaux médias

Selon Lahire (2004), « l'analyse statistique des profils culturels a permis de mettre en lumière la très forte probabilité chez les élèves et les étudiants d'avoir un profil dissonant (83%) » (p. 497). En d'autres termes, les pratiques culturelles de la majorité des jeunes puisent à la fois dans le patrimoine illégitime et légitime. Lahire mentionne également que « [l]es travaux sur la sociabilité ont fait apparaître le fait que la jeunesse était le temps des contacts extrafamiliaux les plus riches » (p. 499). Dans cette foulée, tout en affirmant que l'adolescence est le « temps des expériences multiples » (p. 502), le sociologue français constate que les conditions d'existence des plus jeunes induisent une forme de « plasticité dispositionnelle » (p. 502). En effet, selon Lahire « les jeunes sont "en apprentissage" culturel, pris dans un processus de formation de leurs dispositions (et de leur identité) culturelles » (p. 502). Lahire aborde également, dans l'extrait ci-dessous, cette « licence temporaire exceptionnelle » ainsi que le profil omnivore marqué par une consommation hétérogène (incluant des cultures de classe différentes ainsi que les cultures de masse, savante, populaire, etc.).

Herbert J. Gans a souligné le fait que les jeunes formaient un « secteur majeur du public omnivore ». Ils disposent de temps et sont plus libres que n'importe qui d'autre pour faire des « choix » très variés. Gans explique que non seulement les adolescents sont dans une phase de formation et de recherche de leur « identité culturelle » propice à la consommation omnivore, mais le monde social tolère cette liberté de choix chez les enfants et les adolescents qui n'est que beaucoup plus rarement accordée aux adultes. (p. 503)

En effet, selon Lahire, l'âge adulte est un âge de rétrécissement de l'éventail des possibles et de « stabilisation » de l'identité culturelle. En regard des omnivores, Lahire affirme que cette tendance va en s'accroissant, quel que soit l'âge des individus (p. 505). Par ailleurs, si la consommation omnivore s'amplifie, il en va de même pour l'implication culturelle de manière générale, selon Pronovost (2002). Cet auteur avance que « [l]es travaux actuels

---

<sup>30</sup> Cet aspect sera traité plus en détail dans la section portant sur l'adolescence.

[concernant les pratiques culturelles] permettent de conclure [...] que la participation culturelle a gagné de l'importance grâce aux technologies de l'information et de la communication » (p. 956). Notons que la participation culturelle médiatisée relève d'une consommation culturelle détournée ou indirecte puisque, par exemple, l'action de visiter une exposition via le site de Art Project (<http://www.googleartproject.com>) opère une distance par rapport à l'action traditionnelle liée à cette activité (par ex. : la visite du lieu physique de la Tate Gallery de Londres). En ce qui concerne la consommation culturelle indirecte, Pronovost traite d'une enquête américaine qui révèle que « les médias contribuent à une certaine démocratisation de la participation culturelle, puisque les écarts usuels entre couches socio-économiques des participants sont beaucoup moins prononcés qu'ils ne le sont dans le cas de la participation en direct » (*ibid.*, p. 956). Pronovost ajoute que « les jeunes générations [...] sont les plus ouvertes et les plus en demande de produits culturels par télévision, spectacle populaire ou Internet interposés (*ibid.*) ». Selon l'auteur, les TIC participent à rendre floues les limites entre le jeu, l'éducation, la culture et l'information. Il ajoute que « [c]ommuniquer, lire un journal, écouter la radio, écouter de la musique, regarder des œuvres d'art, s'exercer à un jeu vidéo, [...] et même visionner un film, font partie de certaines pratiques culturelles en développement sur Internet » (*ibid.*).

Quant à Octobre (2009), celle-ci aborde l'une des conséquences de l'avènement des techniques numériques en regard des pratiques culturelles évoluant en marge de la sphère professionnelle. Selon l'auteure, « [l]es jeunes figurent [...] parmi les populations les plus adeptes des pratiques artistiques amateurs » (p. 3). Elle décrit ainsi cette réalité :

[...] l'irruption des techniques numériques a modifié le paysage en étendant le champ des pratiques culturelles en amateurs : la photocomposition, le traitement du son et de l'image ont été largement facilités par les nouveaux logiciels diffusés auprès du grand public. (*ibid.*)

À l'instar de Lahire (2004, p. 503), Octobre souligne l'importance du temps libre disponible chez les jeunes tout en énumérant divers phénomènes montrant « ce que les technologies font à la culture » (p. 3). Il s'agit premièrement de l'arrivée d'un « nouveau rapport au temps » à travers la consommation sur demande, dont le téléchargement et la lecture en continu (ou *streaming\**) (*ibid.*). Selon Octobre, l'abolition des contraintes temporelles favorise une

individuation des pratiques. Le second phénomène concerne la révolution numérique où la « mutation du rapport au temps est indissociable d'une mutation des rapports aux objets culturels » (p. 4). Dans ces conditions, cette révolution « accélère le développement de l'éclectisme ou de l'omnivore » (*ibid.*). Le troisième phénomène touche « les modes de production des contenus culturels, mais également le système de labellisation » (*ibid.*) favorisé par la culture libre (depuis les logiciels libres, en passant par les encyclopédies collaboratives jusqu'à la diffusion de contenus culturels autoproduits tels les blogues). Octobre ajoute que cette « mutation affecte les objets numériques tout comme l'ensemble des pratiques : en accroissant le périmètre du culturel, elle rend les contours des catégories savantes et populaires plus flous et les moyens de la définition de leurs champs plus incertains » (*ibid.*).

En outre, la notion de pratique culturelle « s'est élargie à mesure que l'action des pouvoirs publics a débordé sur d'autres secteurs de l'activité culturelle, dont la culture de masse et la culture commerciale » (Garon, 2006). Toujours selon Garon, cette notion est donc devenue extensive, en résonnance avec celle de patrimoine légitime qui lui aussi a vu son spectre s'accroître. Selon lui, ont fait leur apparition des enquêtes portant sur les « pratiques audiovisuelles » (dont l'Internet) et « des questions sur des aspects de la consommation commerciale de produits culturels » (p. 2). Pour terminer cette sous-section consacrée à la pratique culturelle en lien avec la jeunesse et les nouveaux médias, rappelons que la pratique culturelle s'inscrit dans un processus de *production symbolique* (Garon, 2006), sujet traité dans la prochaine sous-section.

### 2.2.3 Production symbolique

Puisque l'objectif de la présente section consiste à mieux saisir la notion de production symbolique, nous définirons chacun des termes de l'expression séparément. En ce qui concerne le terme de production, de Villers (2003) écrit qu'elle est, en premier lieu, « [l'a]ction de produire » (p. 1179). Quant au terme *produire*, elle offre, comme premier sens, le verbe *créer* (produire une œuvre d'art). Comme deuxième sens, elle propose le verbe *causer* dont les synonymes seraient les verbes *entraîner*; *occasionner*; *provoquer* (p. 1179). Quant au troisième sens, elle mentionne le fait « d'assurer la production de biens, de services



(par ex. : la compagnie *Nike* produisant des espadrilles) » (p. 1179). La production repose donc sur l'action de faire exister et d'engendrer quelque chose.

Selon Pélissier (2011), « [c]'est avec Marx que l'on trouve explicitement la racine du concept de production ». En nous penchant sur la notion de praxis chez Marx, nous pouvons saisir le réseau de termes dans lequel s'insère la production. Mayol (2003) explicite comment la praxis, dans le contexte de la théorie marxiste, est le moyen par lequel toute personne ou groupe de personnes peut transformer la société. De plus, Mayol établit un lien entre la pratique, qui recèle un potentiel de subversion des conditions d'existences, et les « ruses actives des usagers » telles que conçues par de Certeau (1990).

Selon Pélissier (2011), en raison d'un basculement idéologique marqué par l'effacement du sujet et des nombreux bouleversements qu'il entraîne dans tous les champs de la connaissance humaine, le statut attribué à la notion de production est modifié. Ces transformations majeures dans la manière de concevoir le monde et le sujet ainsi que les nouveaux besoins (évolutions sociales, technologiques, etc.), ont donné naissance à de « nouveaux concepts pour dire le monde » (Pélissier, 2011).

Par le concept de praxis [...] apparaissent d'autres concepts [...] que l'on va retrouver utilisés dans les champs disciplinaires d'une manière plus ou moins directe, ou avec un sens plus particulier en fonction du travail spécifique qui s'y produit ainsi : pratique, production, processus de production, structure, transformation [...] pour ne citer que ceux qui me paraissent les plus évidents et concernant le plus fortement le champ artistique. C'est dans cet ensemble que se situe « production » qui, au-delà du mot d'usage, a pris un sens différent (celui d'un concept nouveau), mais *en relation, en conséquence des trois autres termes.* (*ibid.*)

Conformément à ce qui précède, l'on pourrait affirmer que la notion de production, vu son origine et le réseau de concepts dans lequel elle a évolué, découle d'une action transformatrice. En outre, elle peut prendre un contour matériel ou invisible. Le « contour intangible » renvoie alors à la production symbolique. Les lignes qui suivent sont consacrées à ce type de production : tout d'abord, le mot *symbole* sera circonscrit, puis l'adjectif *symbolique*.

Pour De Villers (2003), un symbole est une « image servant à représenter quelque chose (le lys comme symbole de la pureté) » (p. 1399). Le lien entre le symbole (objet, substitut visuel, etc.) et le symbolisé (sens attribué) peut être établi par association, par ressemblance ou par convention. En ce qui concerne l'adjectif *symbolique*, elle écrit ce « qui sert de symbole (une présentation symbolique) » (p. 1399). Alors que les dernières définitions nous permettent d'appréhender la locution de *production symbolique* comme une production qui signifie une chose intangible située dans un réseau de déplacements et de successions (Birraux, 2004, p. 123), Rocamora (2001) traite du pouvoir d'attribution de valeurs de la production symbolique. Elle rappelle que, selon Bourdieu, les objets culturels sont issus d'une production matérielle, mais aussi symbolique. Cette dernière relève de la croyance en la *valeur* d'un objet culturel (p. 123). Rocamora avance que « [d]ifferent symbolic values can be invested in cultural objects in the process of symbolic production » (p. 123).

À quoi ressemble la production symbolique transposée à l'univers des pratiques culturelles juvéniles? Un adolescent qui conçoit un avatar (par ex. : sur MSN\*) peut recourir à des substituts visuels précis (par ex. : une planche à roulettes ornée de signes *peace*) incarnant des valeurs importantes pour lui, telles la paix, l'action, voire la reconfiguration de l'espace urbain. De plus, depuis leur plus jeune âge, les adolescents ont été initiés à l'univers de la pensée symbolique par les différents jeux de faire semblant auxquels ils s'adonnaient et qui se sont complexifiés. La pensée symbolique de l'enfant, de laquelle naissent ces multiples jeux symboliques, évolue pour devenir, d'une certaine manière, territoire mental générateur d'une pratique culturelle juvénile.

Ajoutons que, si l'on établit un rapprochement entre la production symbolique et la *construction symbolique* qu'est la représentation (Richard et Bissonnette, 2012), cela permet d'enrichir la production symbolique qui, en plus d'exprimer une chose immatérielle, devient, en quelque sorte, l'interface entre nos connaissances antérieures et notre environnement.

#### **2.2.4 Bricolage, ruses et habiletés de Jenkins**

Dans les prochaines lignes seront abordées trois notions liées à des tactiques associées à la pratique culturelle : le bricolage, le braconnage et les habiletés de Jenkins. En effet, pour

atteindre un objectif en particulier, les individus ont recours, au sein de leur pratique culturelle, à un ensemble de moyens, d'habiletés et de ressources. Nous ne prétendons pas ici en fournir la liste exhaustive, seulement nous nous concentrerons sur les principales tactiques susceptibles d'être mobilisées par de jeunes internautes. La première notion étudiée est celle du bricolage de Lévi-Strauss, telle qu'invoquée par Chandler et Roberts-Young (1998) dans le contexte de la construction identitaire des adolescents lorsqu'ils créent des pages d'accueil sur le Web. Les auteurs constatent que ces pages découlent davantage d'un processus d'assemblage que « d'écriture » à partir d'une page blanche. Ils avancent aussi que les tactiques du bricoleur, qui s'approprie le matériel qu'il a sous la main, sont largement employées au sein des pratiques culturelles juvéniles (p. 5). À notre avis, le bricolage sollicité pour l'analyse de pages d'accueil peut être utilisé pour la compréhension des cyberpratiques en général (par ex. : aménagement d'un profil sur un réseau social, etc.). Les actions liées au bricolage engendrent des productions culturelles mobilisant une activité à la fois créative, expressive et symbolique par le « *messing around with* » (Ito *et al.*, 2010), l'échange ludique « sans prétention » avec la matière numérique/analogique disponible ou, plus précisément selon Lévi-Strauss (1962), par « le dialogue avec la matière et les moyens d'exécution » (p. 42). Cela inclut les actions de copier/coller, « procédure matricielle par laquelle se trouve prélevé un ensemble de données en ballade sur le réseau, une procédure, qui renvoie à un premier geste d'appropriation de contenu à des fins expressives » (Allard, 2009, p. 3). En outre, notons que la culture de la participation (Jenkins, 2009, p. xi), rejoint la notion de bricolage.

Pour Jenkins, la culture de la participation est caractérisée par le fait que les sphères de l'expression artistique et de l'engagement citoyen sont délimitées par des frontières ténues et souples (*low barriers*). De plus, ce type de culture fournit de puissants supports permettant de créer et de partager ses productions artistiques avec les autres. Finalement, ses membres ressentent une cohésion sociale les unissant les uns aux autres. Le tableau ci-dessous présente les nouvelles habiletés nécessaires, selon Jenkins, pour se mouvoir aisément dans la culture de la participation. À notre avis, ces diverses habiletés peuvent également permettre l'analyse des pratiques culturelles des jeunes sur le Web de manière générale.

Tableau 2.2

Nouvelles habiletés selon Jenkins (2009) (traduction libre)	
Jeu	Expérimenter avec notre environnement à la manière d'une démarche de résolution de problème
Performance	Emprunter des identités différentes afin de découvrir et d'improviser
Simulation	Interpréter et construire des modèles dynamiques (virtuels) liés à des processus de la vie réelle
Appropriation	Échantillonner et remixer les contenus médiatiques
Multitâche	Effectuer un balayage visuel de l'environnement et modifier l'action en focalisant sur les détails importants.
Cognition distribuée	Interagir de manière signifiante avec des outils qui augmentent les habiletés intellectuelles
Intelligence collective	Prélever des connaissances et les comparer avec les autres afin d'accomplir un but commun
Jugement	Évaluer la fiabilité et la crédibilité de différentes sources d'information
Navigation transmédia	Suivre le déroulement d'histoires et d'informations à travers de multiples modalités de lecture (textuelle, visuelles, sonore, etc.)
Réseautage	Rechercher, synthétiser et disséminer l'information
Négociation	Se mouvoir à travers diverses communautés, respecter les points de vue multiples, suivre des normes différentes

S'il est possible d'établir une jonction entre le bricolage et les habiletés de Jenkins (2009), cela est dû à l'importance de l'appropriation que partagent ces deux modèles. On peut également, pour la même raison, tisser des liens entre les habiletés de Jenkins (2009) et les ruses actives des usagers (dont le braconnage) telles que conçues par de Certeau (1990). Ce dernier avance que le sens littéral produit par une élite sociale est sans cesse déjoué par les lecteurs (p. 247). Si « l'idéologie de la consommation-réceptacle » (*ibid.*, p. 242) ne tient pas la route en regard de la lecture, il en va de même pour la consommation médiatique des jeunes, selon Ito (2010, p. 246). En effet, la consommation médiatique (incluant la lecture)

mobilise nombre de ruses grâce auxquelles l'individu s'approprié ce qu'il consomme : le fait sien et le resignifie.

### 2.2.5 Définir la pratique culturelle dans le cadre de la recherche

En ce qui a trait à une définition de la pratique culturelle, celle de Miller et Goodnow (1995) a tout d'abord attiré notre attention. Nous avons présenté la définition de ces auteurs, au début de cette section, selon laquelle les pratiques culturelles sont des actions signifiantes qui se produisent dans la routine quotidienne et qui sont largement partagées par les membres d'un groupe (p. 1). Malgré son intérêt et sa concision, cette définition ne nous satisfaisait pas, car elle n'inclut pas la question de la production symbolique. C'est pourquoi, en nous inspirant tout de même de cette dernière définition, ajoutée à celle de Mayol (1994) et, surtout, en nous appuyant sur un extrait d'une note sur la pratique culturelle du sociologue Rosaire Garon (2006), nous avons procédé au collage suivant.

**Pratique culturelle.** Assemblage d'actions quotidiennes générant du sens pour l'acteur et pour son groupe d'appartenances. De plus, la pratique culturelle se situe dans « un processus de production symbolique ou expressive [...] qui concourt à la formation et à l'affirmation de l'identité culturelle individuelle et collective » (Garon, 2006).

Le lecteur remarquera que notre définition accorde beaucoup d'importance à l'*action*, notion dont nous traiterons prochainement dans la section portant sur l'adolescence. En outre, notre définition révèle l'importance du *sens* : cette part intangible de la culture, vitale pour l'identité de la personne. Cet état de fait rejoint notre conception de la culture conçue tel un réseau de symboles, de valeurs et de représentations permettant aux individus de faire sens de leur réalité. L'entourage de l'individu étaye ce réseau en aménageant autour de lui une *rhétorique*, une enveloppe sensorielle (Cyrulnik, 2008). Combinant ses perceptions avec des bouts de théories personnelles, l'individu (l'enfant) tisse peu à peu, en se développant, son propre réseau de représentations, de valeurs et de symboles, à la fois conscient et inconscient. Les pratiques culturelles sont en quelque sorte les manifestations palpables, dans la vie quotidienne, du processus de production symbolique qui anime l'individu. Ce réseau de représentations s'inscrira avec plus ou moins de consonance dans les réseaux communs que

partagent les individus d'une même société. Si cela n'est pas possible, l'individu développera des stratégies adaptatives en embrassant, par exemple, la sensibilité d'une sous-culture dont les récits entrent davantage en résonance avec son identité. De plus, les pratiques culturelles ont le pouvoir de cimenter un groupe d'individus en lui donnant, notamment, un sentiment d'appartenance (communautés virtuelles, tribus urbaines, etc.), comme cela est si crucial au moment de l'adolescence.

Enfin, pour terminer cette section consacrée à la pratique culturelle, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur un dernier élément. Tel que vu dans notre problématique, Richard (2005a) établit une certaine distinction entre les pratiques culturelles officielles et les pratiques populaires des jeunes (p. 74). Dans le contexte de notre thèse, dont le champ disciplinaire fondateur est l'enseignement des arts, cette position comporte une richesse, car elle permet de départager les pratiques officielles – pratiques culturelles consacrées (musées, concerts, pièces de théâtre, etc.) favorisées par le milieu scolaire – et les pratiques culturelles spontanées et informelles des jeunes, celles auxquelles ils s'adonnent « en coulisse » de l'art scolaire et du cursus institutionnel. Notre manière de concevoir la pratique culturelle est inclusive de ces deux types de pratiques (formelles et informelles).

## **2.3 La cyberculture**

### **2.3.1 Délimiter le cyberspace**

Avant de définir la cyberculture, voyons comment divers auteurs conçoivent l'espace dans lequel elle se déploie. Selon Lévy, le cyberspace est le « milieu qui s'est créé à partir du développement des nouvelles technologies et de l'interconnexion entre des ordinateurs, plus précisément l'Internet » (p. 17). Pour sa part, Wikipédia avance que :

Ramené au sens premier du mot cybernétique, le cyberspace serait l'espace qui mène l'information. Le mot est devenu *de facto* un synonyme d'Internet puis du World Wide Web\* [...]. Au-delà de la métaphore émergent les concepts d'espace virtuel, de Zone autonome temporaire [TAZ] et de Communauté virtuelle. Le cyberspace redéfinit trois catégories fondamentales de la cognition : l'espace (ubiquité, impression de présence), le temps (instantanéité, mémoire) et l'individu (partage, substitution)<sup>31</sup>.

Dans la foulée des trois catégories fondamentales de la cognition modifiées par le cyberspace, Lévy (1997b) soutient que ce dernier est avant tout un espace de navigation dans la connaissance (p. 119). Quant à Lachance (2006), il aborde le rôle crucial de la dimension circulatoire ainsi que l'importance de Gibson (auteur de *Neuromancer*, 1984) dans tout l'imaginaire et la mythologie générés par le cyberspace. Tout en soulignant, elle aussi, l'importance de cet auteur de science-fiction qui a introduit le terme, Poissant (1997) affirme que le cyberspace est « [la] totalité formée par la circulation continue d'informations, depuis les circuits internes des processeurs d'ordinateurs jusqu'aux réseaux planétaires de télécommunications ». Dyens (2000), à l'instar de Lévy, soutient que le cyberspace est synonyme d'espace navigable. De plus, il écrit que le cyberspace :

[...] est généralement utilisé pour désigner les environnements électroniques contemporains (Internet, bien sûr, mais aussi les systèmes de télécommunications en général comme les réseaux télévisuels, radiophoniques, satellites, etc.). Il s'applique aussi aux environnements visuels créés par les technologies et les systèmes de réalité virtuelle. (p. 163)

### 2.3.2 Cyberspace et identité

Alors que certains auteurs, dont Palfrey et Gasser (2008), traitent de la question de l'identité dans le cyberspace de manière plutôt conventionnelle (où ce dernier reconduit les dynamiques du réel en regard de l'identité), d'autres auteurs abordent la question de manière innovatrice et davantage au diapason de ce que les jeunes semblent vivre. Selon Jenkins (2009), la performance, l'une des onze habiletés (*voir* tableau 2.2, p. 61), est importante. Il s'agit de la capacité à « emprunter des identités différentes afin de découvrir et

---

<sup>31</sup> Propos tirés de Wikipédia. Encyclopédie en ligne consultée le 11 août 2010 à l'adresse <http://fr.wikipedia.org>.

d'improviser » (traduction libre, p. xiv). Dans cette foulée, pour Congdon (2001), les manières de nous définir en tant qu'individu et communauté se transforment à mesure que nous apprenons à vivre simultanément dans la réalité physique et dans la réalité virtuelle\*. « Cyberspace allows us to be multi-gendered, to have multiple personalities, and to be multiple bodied » (p. 270). Quant à Richard (2007, 2005a), celle-ci a recours au concept d'identité permutable qui « permet d'explorer les multiples facettes qui construisent la subjectivité, en l'appareillant à des objets de divers ordres » (2005a, p. 42). Selon ce qui précède, le cyberspace nous conduit à revoir nos conceptions entourant la notion de subjectivité (Turkle, 1995), laquelle, au sein des réalités virtuelles, peut difficilement être conçue de manière figée, authentique et autonome.

Le cyberspace donne la possibilité aux individus d'échanger de manière intense dans un autre type d'espace obéissant à ses lois distinctives où l'obstacle de l'éloignement géographique n'existe pas. Le cyberspace permet de supprimer tout parasite communicationnel donnant lieu à un échange soutenu et profond entre les individus, sans que l'un ou l'autre n'ait une connaissance véritable du corps matériel de l'autre, le « corps psychique » prévalant dans plusieurs environnements numériques. Pour certains, les affects étant véritables et l'expérience étant vécue de manière si « réelle » qu'ils se sentent happés (*jacked\**), même s'ils savent que la « matrice » est virtuelle. Lorsque les individus en arrivent à un échange qui, une fois inscrit dans une continuité temporelle (avec ses routines virtuelles partagées), finit par donner l'impression d'une authenticité dans le rapport affectif, on peut parler de la création d'un effet de présence. En outre, dans la messagerie instantanée, par exemple, ou dans les jeux vidéo sur le Web, les individus expérimentent la dimension immédiate du cyberspace, leurs échanges en direct alimentant fortement cet effet de présence.

Territoire de l'interstice, le cyberspace induit des dilemmes cognitifs, car il se trouve à ébranler notre manière de concevoir la culture et le monde, non seulement parce qu'il transforme les notions de *lieu*/espace (ubiquité, effet de présence), et de *tradition* (mémoire, connaissance, rapport à l'histoire), mais aussi parce que l'accroissement considérable des possibilités d'échanges transforme notre rapport au *temps* en raison notamment de l'immédiateté. Évoluant dans un espace où les composantes de la cognition (temps, espace et



individu) sont redéfinies, Rushkoff (1999) avance que les « *data surfers* peuvent composer avec la surcharge informationnelle, repérer rapidement des structures parmi le chaos numérique et comprendre le système de manière intuitive » (traduction libre, p. 52). Pour terminer cette sous-section, notons qu'à partir de diverses définitions (Sweeny, 2004; Lachance, 2006; Labrosse, 2006; Poissant, 1997; Dyens, 2000), nous avons conçu la définition suivante.

**Cyberespace.** Espace réticulaire mondial généré par le réseau Internet et par les environnements de la réalité virtuelle. Il est inclusif de l'infrastructure les rendant possible, c'est-à-dire tous les processeurs et les dispositifs technologiques depuis les composantes d'ordinateurs jusqu'aux réseaux planétaires de télécommunications (radiophoniques, télévisuels, satellites, etc.).

### 2.3.3 Réseautage et Web 2.0

Selon Whittaker (2004), le façonnement de communautés virtuelles et le discours sur le cyberespace dans la culture populaire révèlent des caractéristiques essentielles de la cyberculture (p. 30). Pour Lévy (1997b), la cyberculture est tout l'ensemble des « techniques (matérielles et intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent conjointement à la croissance du cyberespace » (p. 17). La cyberculture est façonnée par une myriade de pratiques où l'instantanéité se joue en symbiose avec l'inventivité des structures réticulaires donnant naissance à un *réseautage social\** de plus en plus astucieux, lequel se déploie de manière intense depuis 2004 (Castonguay, 2009).

Le réseautage social influence de nombreux aspects de la vie des citoyens, *a fortiori* ceux des plus branchés. Chez la cybergénération, Facebook semble très populaire. Les pratiques du blogue *macro* ou *micro* (cette dernière étant possible sur Twitter), la création de wikis\*, les sites Web de partages de fichiers en tout genre dont Flickr\* sont inextricablement liés à

l'émergence du Web 2.0<sup>32</sup>. Selon Bouteiller, Germouty et Papillaud (2009), Facebook, symbole du Web 2.0, est le premier média à avoir allié réseaux professionnel et amical (p. 15). Pour les auteurs, Facebook tire sa force dans le fait qu'il ait centralisé plusieurs outils jadis éparpillés dans le cyberspace (p. 75).

Dans notre problématique de recherche, il a été question de la *génération C* : des jeunes qui *Communiquent, Collaborent et Créent* (CEFRIO, 2009). Or, une plateforme telle Facebook permet à ces trois composantes d'être pleinement mobilisées, tout en gardant à l'esprit que la communication et le pouvoir de la connexion entre individus ressortent fortement dans ce contexte. Cress (2013) rappelle que ce « pouvoir de la connexion », ou le besoin de tisser des liens et de communiquer avec les autres, ne sont pas réservés aux adolescents très doués en ce qui a trait aux nouvelles technologies, puisqu'il s'agit d'un aspect fondamental de la condition humaine (p. 40). Selon Legendre (1993), la communication est le « fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, par l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre » (p. 216). À cette définition, d'ordre général, on peut en ajouter deux autres. L'une davantage spécialisée, où la communication est en elle-même le « message qui est transmis » (*ibid.*), et l'autre, d'ordre psychologique, selon laquelle la communication est le « moyen par lequel les individus échappent à la solitude, en échangeant avec leurs semblables (*ibid.*). L'amalgame de ces définitions permet de mieux cerner ce qui se joue, au niveau de la communication, sur les plateformes de réseautage social.

Cela dit, quel est le *modus operandi* de telles plateformes autorisant la communication et la connexion entre individus? Selon Shirky<sup>33</sup> (2009), les médias sociaux fonctionnent selon une

---

<sup>32</sup> Notons que Klososky (2011) établit une distinction entre *média social* et *réseautage social*. Tandis que le premier favorise la diffusion de contenus (YouTube\*, Flickr\*, etc.), le second facilite la communication entre personnes (Facebook\*, MySpace\*, Twitter\*, Foursquare\*, blogue, etc.) (p. 3).

<sup>33</sup> Dans une vidéo d'une conférence intitulée *How cellphones, Twitter, Facebook can make history* (2009), Clay Shirky, qui enseigne à l'Université de New York, dit que les citoyens ne sont plus nécessairement soumis aux diktats des autorités ou gouvernements, notamment de ceux qui ne respectent pas la démocratie. Il est même possible de court-circuiter la censure des messages sur Internet (par ex : celle du gouvernement chinois). Quand des messages sont émis d'un endroit de manière massive et abondante, ce que rendent possible les cyberpratiques en amateur, il devient très difficile de filtrer ces messages visant à dénoncer ou à informer le reste de la planète d'un événement. L'organisation classique se voit remplacée par une dynamique où les médias autorisent non seulement « the audience to talk back », mais permet aussi aux personnes de se parler entre elles, entraînant des possibilités de connexions et d'organisations exponentielles. Vidéo consultée le 14 février 2012 à l'adresse [http://www.youtube.com/watch?v=c\\_iN\\_QubRs0](http://www.youtube.com/watch?v=c_iN_QubRs0)

logique qui n'est pas hiérarchique et organisée à partir d'un seul émetteur de messages diffusant de manière unilatérale. Cette structure centralisée est remplacée par une dynamique où les médias sont globaux, sociaux, souples, abordables et dotés d'ubiquité, ce qui donne aux personnes « ordinaires » un pouvoir (de conscientisation) jamais vu auparavant dans l'histoire de l'humanité. Lemos (2006) – pour qui l'une des trois lois de la cyberculture est la *libération de l'émission* – étaye les propos de Shirky.

Les nouvelles dynamiques technique et sociale de la cyberculture instaurent ainsi, non une nouveauté, mais une radicalité : une structure médiatique sans précédent dans l'histoire de l'humanité où, pour la première, fois, n'importe qui peut, a priori, émettre et recevoir des informations en temps réel, sous les plus divers formats et modulations médiatiques, à n'importe quelle place de la planète. (p. 3)

Lemos écrit que le clavardage, les blogues, les baladodiffusions\*, les forums, les logiciels libres, les échanges de fichiers dans les réseaux pair-à-pair\* sont des manifestations de cette libération de l'émission (*ibid.*)

Le Web 2.0, hautement participatif, permet aux internautes de devenir pleinement acteurs en interpellant leur créativité. Le Web 2.0 a aussi des influences marquantes dans le domaine de la culture en général, en favorisant notamment l'exercice de la démocratie culturelle où s'expriment en reines diverses pratiques en amateur (par ex. : créations de pages Web personnelles). Dans cette foulée, certains parlent de *culture libre*, c'est-à-dire d'un « processus dans lequel [non seulement] l'accès à l'information est égal pour tous »<sup>34</sup>, mais aussi d'un processus misant sur la créativité des individus transformant et générant du contenu sur le Web. Le lecteur se souviendra que, dans la section portant sur la pratique culturelle, nous avons énuméré différents phénomènes qui, selon Octobre (2009), révèlent l'impact de l'ère numérique sur la culture, dont les modes de production des contenus culturels favorisés par la culture libre (p. 4). À titre d'illustration, Mason (2008) écrit que The Pirate Bay\* « is a militant file-sharing space powered by its founder's desire to defend free culture » (p. 55). Selon l'auteur, la pratique du piratage contribue au renforcement et à l'expansion de la culture libre, au droit à la vie privée, à l'accès à l'information et à la

---

<sup>34</sup> Tiré d'un communiqué émis par le Centre International d'Art Contemporain de Montréal intitulé *Médiateurs culturels bénévoles recherchés*, datant du 6 juin 2009, où il était question de la Biennale de Montréal.

capacité de remixer différents contenus Web. Favorisant aussi l'amenuisement des frontières entre production et consommation, cette pratique contraint les marchés dans lesquels elle opère à adopter un fonctionnement de distribution de produits culturels à la fois plus démocratique et innovateur.

Le Web hautement participatif ainsi que la culture libre (dont les nouvelles formes créatives associées au piratage) font aussi écho à la culture de la participation telle que conçue par Jenkins (2009). Pour ce théoricien des médias, les études émanant du Pew Internet & American Life projet<sup>35</sup>, en montrant que la moitié des adolescents engendrent des contenus sur le Web et que le tiers de ceux-ci les partagent, révèlent que les jeunes sont des acteurs importants de la culture de la participation<sup>36</sup>. Jenkins dénombre quatre types de culture de la participation : 1) l'affiliation : participation formelle et informelle aux activités d'une communauté virtuelle (Facebook, clans de jeux virtuels en groupe comme le MMORPG\*, etc.); 2) l'expression : production de nouvelles formes créatives (par ex.: Tuning PC\*); 3) la résolution de problèmes en collaboration : travailler en équipe afin d'accomplir des tâches et de construire des connaissances; et 4) la circulation : donner forme au flux médiatique (par ex : baladodiffusion). Le lecteur aura remarqué que le troisième type de culture de la participation est associé à l'intelligence collective (Lévy, 1997a) – lieu du partage globalisé des connaissances – dont Wikipédia serait la « matérialisation » par excellence. Qu'il soit question de culture libre, de Web 2.0 ou de culture de la participation, l'essentiel se résume par le fait que la collaboration entre les individus les renforce.

Par ailleurs, notons que suite au Web statique (1.0), au Web participatif (2.0), voici que le Web sémantique (3.0) voit le jour. Si le Web 2.0 favorise le partage entre internautes, le Web 3.0 exige que ces derniers soient plus vigilants et critiques s'ils souhaitent maintenir leurs espaces de liberté et de vie privée. En effet, le Web émergent renferme davantage de ruses et d'intelligence que ses prédécesseurs, car il anticipe les besoins des internautes. Proactif, ce nouveau Web offre la possibilité aux stratégies de mercatique de cibler très efficacement tout consommateur potentiel. Dans cette foulée, notons que le moteur de recherche Google

---

<sup>35</sup> Nous avons traité de ces études dans notre chapitre portant sur la problématique de notre recherche.

<sup>36</sup> Le lecteur se souviendra que ce type de culture a déjà été présenté dans la section portant sur la pratique culturelle.

conserve en mémoire toutes les recherches effectuées par un internaute, ce qui lui permet de suggérer des sites susceptibles de l'intéresser. Cette réalité, en plus des multiples applications<sup>37</sup> liées à la géolocalisation, soulève des problèmes éthiques importants. En effet, pour prévoir et utiliser les besoins des usagers, la machine Web 3.0 a besoin de données (informations personnelles, intérêts culturels, habitudes de consommation, etc.) alimentées par les individus eux-mêmes via des plateformes telles Facebook, qui recèlent une valeur marchande.

En outre, les adeptes de la culture de la participation interagissent de plus en plus avec un univers dématérialisé en regard des données : l'infonuagique. Selon Deglise (2011), ce type d'informatique, qui « permet la délocalisation des données informatiques » (p. A11), va de pair avec la très actuelle quête d'ubiquité et de mobilité. Cette autre dimension du Web 3.0 devrait être elle aussi envisagée avec vigilance<sup>38</sup>.

En considération de ce qui précède, le développement de la réflexion critique devient criant. Car si la cyberculture peut donner des ailes à l'engagement citoyen, certains de ses aspects peuvent carrément gruger les espaces de libertés des individus.

#### 2.3.4 Définir la cyberculture dans le cadre de la recherche

Est présentée, ci-dessous, la définition de la cyberculture conçue en nous inspirant fortement de celle de Lévy (1997b, p. 17).

**Cyberculture** : Ensemble de pratiques culturelles et sociales qui se développent en concomitance avec l'expansion du cyberspace.

Cette définition, laconique, doit être envisagée en tenant compte de la délimitation du concept du cyberspace telle qu'elle apparaît antérieurement. Dans ces conditions, notre définition de

---

<sup>37</sup> De multiples applications permettent d'organiser les activités quotidiennes comme le fait, par exemple, de repérer le restaurant le plus proche grâce à une technologie mobile.

<sup>38</sup> En effet, Deglise (2011) écrit que :

[l]a délocalisation de l'information sur les serveurs externes, propriété d'entreprises privées, n'ayant pas forcément d'existence légale au Canada, si elle offre de simplifier les échanges, vient également avec des craintes en matière de sécurité, de contrôle, de piratage et finalement de violation des libertés des usagers de ces services (*ibid.*, p. A11).

la cyberculture sous-tend le déploiement de pratiques dans un espace immense et complexe. Elle interpelle également notre manière de circonscrire la pratique culturelle qui, elle aussi, met l'accent sur la notion de développement puisqu'elle s'inscrit dans la formation, la construction et l'affirmation d'une identité individuelle et collective. Dans le cas des cyberpratiques, leur essor prend forme au sein de l'espace réticulaire mondial généré par le réseau Internet et par les environnements de la réalité virtuelle.

Suite à cette section ayant permis une meilleure compréhension de la culture dans laquelle les jeunes évoluent lorsqu'ils sont branchés, voyons comment l'on peut concevoir le concept d'adolescence.

## 2.4 L'adolescence

### 2.4.1 Circonscrire l'adolescence : éléments historiques et culturels

Selon Hautefeuille (2006), « les termes "adolescent" et "adulte" ne sont que deux conjugaisons différentes du même verbe [latin] *adulescere* [qui signifie] grandir. Le mot adolescent est le participe présent (*adulescens* : qui est en train de grandir) de ce verbe, et le terme adulte constitue le participe passé (*adultus* : qui a grandi) » (p. 2). Le jeu étymologique laisse entrevoir un continuum temporel dans lequel « [l']adolescent est un être en croissance et l'adolescence un processus de mûrissement constant » (Fize, 2009, p. 59), tout en mettant l'accent sur la notion de continuité plutôt que de rupture entre différents stades de développement.

Suite à cette entrée en matière relative à l'étymologie du mot adolescence, voyons comment ce terme est défini selon différentes sources. De Villers (2003) définit l'adolescence comme étant l'« âge compris entre la puberté et l'âge adulte (environ de 12 à 20 ans) » (p. 34). Ayant une vision analogue à celle de De Villers, Hautefeuille (2006) soutient que « l'adolescence serait cette période s'étirant entre le début de la puberté vers 13 ans et se terminant par l'entrée dans le monde de l'autonomie et de la maturité » (p. 2). Fize (2009), quant à lui, estime que l'adolescence « ne réunit que les jeunes de 10 à 15 ans » (p. 14). Le lecteur remarquera que les bornes auxquelles ont recours ces divers auteurs afin de

circonscrire l'adolescence sont variables et couvrent une période de la vie qui s'échelonne entre 10 et 20 ans. Si l'on tient compte du fait que la puberté marque le passage de l'enfance à l'adolescence, Fize (2009), Hautefeuille (2006) et De Villers (2003) estiment que ce moment se produit entre 10 et 13 ans.

Selon le discours psychanalytique, la puberté se trouve à faire éclater les repères de l'enfance pour plonger, en quelque sorte, l'adolescent dans une recherche du sens de l'être. D'après Birraux (2004), « [l']adolescent est le paradigme de l'Être en quête de sa définition » (p. 36). Dans cette foulée, la psychiatre et psychanalyste ajoute également que « [q]uelle que soit la définition de l'adolescence sur laquelle on s'accorde, elle porte en elle une quête ontologique dont ni la sociologie, ni la psychologie, ni la psychanalyse ne peuvent faire l'économie » (p. 21). En effet, pour Birraux le soliloque shakespearien « constitue la trame de ses préoccupations quotidiennes [à l'adolescent], même si elle [la question] est autrement formulée » (p. 21).

Toutefois, pour plusieurs sociologues, dont Fize (2009), « l'adolescence ne se résume pas au développement physique, psychique et intellectuel (peut-être même n'est-ce pas là l'essentiel); c'est aussi un développement culturel et social (voire politique) » (p. 47). Lahire (2004), quant à lui, estime que la période adolescente ne se comprend qu'au croisement de trois contraintes : 1) scolaires; 2) parentales; et 3) liées aux groupes de pairs (p. 497). Le groupe d'amis est effectivement primordial pour l'adolescent. Selon Fize, il est :

[...] à la fois un refuge, une reconnaissance, un espoir et un mode de vie. Il comprend donc des individus unis par un lien affectif, qui pensent et sentent à peu près de la même manière, partagent les mêmes idées, les mêmes croyances et les mêmes attitudes et participent aux mêmes activités. (p. 109)

Ces diverses façons communes aux adolescents d'éprouver le monde, de partager des croyances, des idées et des goûts similaires renvoient à la notion de culture adolescente comme telle. Selon Huerre (2001) et Fize (2009), la culture adolescente est un phénomène qui a émergé au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle dans les sociétés occidentales en raison de la création d'une classe d'âge réunissant des individus nés la même année et répondant aux besoins de la scolarisation.

Si nous revenons à l'importance du groupe de pairs à l'adolescence, selon Fize (2009), c'est la culture de la classe d'âge (celle des grandes sœurs, des grands frères, etc.) qui permet l'émergence de l'adolescence (p. 79). L'auteur ajoute qu'on devient adolescent « plus tôt qu'autrefois, mais on le devient [...] moins à cause de l'avènement de la puberté [...] que par le désir d'entrer dans la culture adolescente, ce mode de vie si particulier [...] » (p. 79). En effet, dit-il, « [v]ers l'âge de 9-10 ans, commence ainsi chez l'enfant ce que l'on pourrait appeler la "démangeaison adolescente" » (p. 79). Cette réalité explique pourquoi Fize soutient que l'adolescence débute à 10 ans. En effet, l'apparition de l'adolescence pourrait quelque peu précéder l'émergence des modifications physiologiques, morphologiques et psychologiques qui indiquent la fin de l'enfance.

Pour Lahire (2004), à l'adolescence, « l'école et la famille perd[ent] progressivement de leur force contraignante directe au profit des groupes de pairs » (p. 500). Ainsi la « démangeaison adolescente » et le déclin de l'ascendant parental et scolaire supposent, selon Fize (2009), que le jeune est moins habité par le deuil lié au fait de quitter l'enfance que par une forte et formidable aspiration à grandir.

Il [l'adolescent] cherche donc par tous les moyens à s'identifier à ses « grands pairs », il s'imprègne peu à peu, irrésistiblement, du langage, des attitudes et des goûts de ses aînés. Cet univers adolescent, minutieusement mis en scène par l'appareil médiatico-commercial [...] est fortement valorisé par l'enfant, qui s'y glisse avec délices. (p. 80)

Selon le sociologue, la culture adolescente est agile et active, capable de s'emparer de l'organisation et de la création d'une partie de ses pratiques culturelles. En outre, l'auteur affirme que la culture adolescente est cette totalité composée d'une multitude d'objets, de biens de consommation, mais également des croyances, de valeurs, de règles, etc. (p. 110).

Suite à l'énumération de diverses façons de circonscrire cette période de la vie, soulignons que l'adolescence a été théorisée, durant le XX<sup>e</sup> siècle, par plusieurs chercheurs (Coleman, 1980; Erikson, 1972; Keating, 1980; Tanner et Marshall, 1968). Toutefois, le terme demeure flou, selon Huerre (2001). En effet, ce dernier soutient que, bien que des repères visibles existent afin de délimiter la période pubertaire et que celle-ci est universelle, « l'adolescence est un phénomène récent, propre aux sociétés occidentales, apparu au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle »



(*ibid.*, p. 6). Hautefeuille (2006), qui fait remonter la « création » de l'adolescence environ au même moment de l'histoire que Fize (2009) et Huerre (2001), ajoute que suite à cette naissance, « l'existence de l'adolescence devient un fait acquis dont sont censés rendre compte des milliers de publications qu'elles soient médicales, psychologiques, sociales, démographiques [...] » (p. 3). Toujours selon Hautefeuille (2006), la notion d'adolescence s'est transformée au cours de l'histoire. Focalisant sur l'Occident, l'auteur mentionne que les conceptions divergent d'une époque à l'autre en ce qui a trait à cette période de la vie humaine. Pour Huerre (2001), le terme adolescence est imprécis parce que créé artificiellement afin de répondre aux besoins d'une formation cloisonnée et prolongée. Ce cloisonnement en groupes d'âge<sup>39</sup> aurait favorisé le développement de cultures particulières, dont celles des adolescents. Selon l'avis de Fize, dont les idées à ce sujet sont analogues à celles d'Huerre, l'adolescence est rattachée à un « âge littéralement "préfabriqué" correspondant à un "choix de société" : la scolarisation » (p. 49). À l'instar de Huerre, Fize affirme que « [l'adolescence] est une invention, une construction récente, qui date du XIX<sup>e</sup> siècle et du développement de l'enseignement secondaire » (p. 49).

En ce qui a trait à l'évolution du terme d'adolescence, mais aussi de certaines idées reçues qui ont pu se greffer à cette notion à travers le temps, Fize (2009) raconte que :

[...] c'est d'abord Aristote qui met l'accent sur l'impulsivité, les passions et donc le manque de contrôle des adolescents. Puis, sautant quelques siècles, Rousseau évoque, dans son *Émile*, la puberté comme « un moment de crise ». Au début du XX<sup>e</sup> siècle, le psychologue américain, Stanley Hall, le premier grand théoricien de l'adolescence, compare cet âge à une époque « de tumultes et de stress » (*storm and stress*), avant que le psychologue français Maurice Debesse, à l'époque de l'entre-deux-guerres, ne développe l'idée de « crise d'originalité juvénile », et que le psychanalyste E. Erikson n'évoque une véritable « crise d'identité ». (p. 38)

#### 2.4.2 Entre tumultes et affirmations de soi

En plus de préciser que la période adolescente, envisagée en tant que phase tumultueuse, est en quelque sorte tributaire d'une conception où cette période de la vie constitue

---

<sup>39</sup> La structuration de l'éducation en classes d'âge aurait été initiée par les jésuites au XVI<sup>e</sup> siècle (Huerre, 2001, p. 7).

essentiellement un intervalle préparatoire à l'âge adulte, Bucholtz ajoute que la notion de crise adolescente a exercé une influence considérable sur les recherches anthropologiques de la jeunesse durant la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle (p. 528). De plus, nous pourrions ajouter que cet ascendant puissant a également eu lieu en psychologie, science à laquelle le domaine de l'éducation s'est grandement alimenté, comme ce fut le cas pour la contribution de la psychologie cognitive aux « sciences de l'éducation » (Tardif, 1992).

Plutôt que de mettre l'accent sur le « drame » que pourrait recéler l'adolescence – époque de stress, d'après Hall, ou la véritable « crise d'identité » chez Erikson – certains auteurs ont souligné la vigueur et l'émergence de possibilités importantes rattachées à cette phase de la vie. En effet, Nancy Gibbs (2005) met l'accent sur les forces adolescentes. Dans un article publié dans le *Times*, elle le fait en focalisant sur la treizième<sup>40</sup> année de vie. L'auteure rappelle que « Bobby Fischer was 13 when he became the youngest player ever to win the U.S. Junior Chess Championship – within two years he was an international grand master » (p. 31). La journaliste retrace également le fait qu'Anne Frank a reçu, comme présent, son journal personnel le jour de son treizième anniversaire. Pour Gibbs, il s'agit d'un âge de prodige, certes, mais aussi de mystère (Jeanne d'Arc commence à entendre ses voix célestes à ce moment de sa vie) tout en étant l'âge de l'émergence de la sexualité, faisant ainsi écho au personnage de Juliette du dramaturge William Shakespeare (p. 31). Gibbs et Fize estiment qu'à cette période de la vie, l'on peut assister à des manifestations créatrices et intellectuelles importantes<sup>41</sup>.

Toujours en ce qui a trait aux atouts liés à cette période de la vie, Fize (2009) soutient que l'adolescence est un « âge où le jeune est doté de capacités d'adaptation extraordinaires, de mobilité et de facilité à communiquer grâce à la technologie » (p. 90). À l'instar de Gibbs,

---

<sup>40</sup> Il est intéressant de noter que, dans la langue anglaise, l'orthographe des années *teen*, s'échelonnant entre 13 et 19 ans, permet de procéder à une délimitation commode. C'est ici la langue qui se trouve à fixer une borne temporelle.

<sup>41</sup> Toutefois, ce sujet ne fait pas l'unanimité. En effet, selon Birraux (2004), la force créatrice est contenue en germe dans la période adolescente. Elle estime que : « [c]e n'est pas au cours de l'adolescence que le fonctionnement mental se met en place, que se déploie le jeu psychique qui permet la souplesse associative et les possibilités de création. [Mais c]'est à l'adolescence qu'il se révèle. [...]. C'est après la puberté que [...] Jim Morrison, Jean-Michel Basquiat mettent en scène, avec génie, les impasses douloureuses de leur enfance [...] » (p. 141). Le mot germe est ici important, car il suppose que la puissance créatrice est dans un état relativement rudimentaire à l'adolescence.

Fize met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un âge d'intelligence, se déployant sous de multiples formes (p. 90). Le sociologue français poursuit en affirmant que l'adolescence est également la période par excellence de l'expression de la personnalité « où progressent tout à la fois la réflexion et le jugement » (p. 90). De plus, récupérant le vocabulaire de Piaget, Fize ajoute que l'adolescent « accède enfin à la pensée formelle, qui lui donne la capacité de formuler des hypothèses, de combiner divers éléments de la pensée, de développer de nouvelles formes de logique » (p. 90).

Rappelons que Gibbs (2005) et Fize (2009) ont précédemment énuméré diverses forces de l'adolescence liées notamment aux dimensions de mystère, de prodige, de même que d'éveil sexuel et intellectuel. En ce qui a trait spécifiquement à la puberté, Fize dira qu'elle « est avant tout le moment où le jeune parvient à la maturité physiologique et sexuelle avec la capacité de procréer. Il s'agit d'une mutation qui, parce qu'elle agit sur une constitution donnée, apporte à tous de nouveaux atouts » (p. 59). En regard de cette mutation qu'est la puberté, Fize traitera d'avantages et de bénéfices supplémentaires en abordant la polémique qui a eu lieu en Europe autour du mosquito. Sur une page Facebook intitulée Non au Mosquito, on peut lire que « [l]e mosquito est un petit appareil émettant des sons ultras aigus uniquement audibles des adolescents, dont l'oreille est plus sensible que celle des adultes. Ces sons extrêmement désagréables poussent les personnes qui les entendent à quitter les lieux d'où ils sont émis »<sup>42</sup>. Fize écrit qu'on se sert de ce dispositif pour « éloigner les jeunes de lieux où leur présence est indésirable [...] Les adultes sont incapables d'entendre ces sons » (p. 60). Compte tenu de ce qui précède, l'adolescent n'est donc pas un adulte « modèle réduit » puisque sa sensorialité et ses modes de perception diffèrent de ceux des adultes, comme en témoigne la finesse de son ouïe dans le dernier exemple cité. En effet, l'adolescent pose un regard singulier sur le monde. De plus, Fize rappelle que :

L'adolescence est vraiment une période de bouillonnement humain et culturel. C'est aussi le temps de l'adhésion aux grandes valeurs, comme la justice, qui a pu faire justement qualifier cette génération de "génération morale" (Laurent Joffrin). (p. 88)

---

<sup>42</sup> Propos tirés d'une page Facebook consultée le 10 février 2012 à l'adresse <http://www.facebook.com/#!/groups/9912674403/>

De plus, Fize affirme que « [l']adolescence, c'est une force qui progresse, c'est encore le mouvement, l'expérimentation, l'ouverture sur d'autres horizons que l'horizon familial ou scolaire, une plénitude de projets et une bonne dose d'audace » (*ibid.*, p. 89). Sous le regard de ce sociologue, l'adolescence est envisagée en tant que phénomène socioculturel, ce dernier ayant peu de chose à voir avec la puberté (phénomène biologique) (p. 46). En outre, en ce qui a trait spécifiquement à l'adolescence perçue telle une période de tumulte et de rébellion, Fize écrit que « le fait que le phénomène que nous appelons "crise d'adolescence" n'a aucune réalité dans les sociétés dites "primitives" ou "en voie de développement" en témoigne » (*ibid.*) ou appuie la thèse selon laquelle le concept de crise d'adolescence tient peu la route. Fize ajoute que « [d']ailleurs, ce fait a été maintes fois relevé depuis les travaux de l'ethnologue américaine Margaret Mead, dans les années 1920 » (p. 47). Fize croit plutôt que cette crise est reliée à des conditions sociales difficiles et parfois intolérables (p. 31), et qu'elle ne touche pas la majorité des jeunes. Pour sa part, Le Breton (2002) avance que la période de l'adolescence se déroulera sans heurts si le jeune est entouré d'adultes signifiants capables d'étayer sa représentation de lui-même et de son avenir (p. 15), ce qui est le cas de la majorité des adolescents d'après Fize (*ibid.*).

Nonobstant ce fait, Fize remarque que « [...] c'est souvent par rapport à l'âge adulte (tenu pour l'âge achevé) que l'on juge l'adolescence; celle-ci ne serait donc qu'une préfiguration "par défaut" de celui-ci : voilà bien une manifestation de l'"adulto-centrisme" » (*ibid.*, p. 49). En outre, selon lui, dans le domaine de la littérature, l'adolescence se présente régulièrement comme une vaste imperfection. « Elle serait même équivalente de pertes énormes : celles de l'enfance, de la pensée magique, de l'illusion que tout est possible, etc. » (p. 37). À l'idée d'un être inachevé qui, de surcroît, « semble concentrer tous les malheurs de la vie » (p. 87) (toxicomanie, anorexie, états psychologiques hostiles et instables, etc.), à l'instar de Fize, Bucholtz (2002) appréhende l'adolescent en tant que personne à part entière. Bucholtz, qui préfère le terme de jeunesse à celui d'adolescence, soutient que l'anthropologie s'intéressait à l'adolescence en tant que stade psychologique et biologique du développement humain sans s'interroger sur les jeunes en tant que catégorie culturelle distincte (p. 526). Pour Bucholtz, « the emphasis on adolescence as a staging ground for integration into the adult community

often obscures young people's own cultural agency or frames it solely in relation to adult concerns » (p. 525).

Déstigmatisée et examinée de l'intérieur, l'adolescence représente alors moins une difficulté qu'une « vigoureuse "affirmation d'identité" » (Fize, 2009, p. 45) et constitue un développement culturel important tout comme une phase d'expérimentation foisonnante. En fin de compte, l'approche préconisée par ces auteurs (Bucholtz, 2002; Fize, 2009; Breton (2002), propose le renouvellement du regard que nous posons sur cette période de la vie et permet d'envisager la recherche comme une démarche prenant au sérieux le fait que les jeunes sont des acteurs culturels importants dont les expériences peuvent être mieux comprises depuis leurs propres points de vue. Le lecteur trouvera ci-dessous la définition de l'adolescence que nous proposons.

**Adolescence.** Période de la vie qui constitue une force en progression (Fize, 2009). Cette totalité dynamique représente une phase d'expérimentation et de développement intenses sur les plans culturel, identitaire et relationnel.

Notons que nous accordons de l'importance à l'exploration, qu'elle relève d'un besoin d'affirmation de soi, d'expérimentation ou du désir de créer de nouveaux liens amicaux. Par ailleurs, même si nous souscrivons à la délimitation de Fize en regard de la délimitation de l'adolescence (de 10 à 15 ans), lorsqu'il est question des jeunes, nous nous référons à la conception de Lahire (2004). En effet, ce dernier affirme que la « catégorie » *jeunes* comprend les « enfants puis [les] adolescents et [les] postadolescents » (p. 502). En d'autres termes, à notre avis, le terme de jeunesse est plus englobant que le terme d'adolescence, qui constitue une portion de la jeunesse. Ainsi, il arrive, dans le contexte de notre thèse, comme nous l'avons fait dans le chapitre portant sur notre problématique, de parler des jeunes « en général ». À ce moment-là, nous avons plutôt utilisé le terme de *jeune* ou de *jeunesse*, lequel peut inclure les enfants et les « *adulescents* » (Anatrella, 2003). Le terme adolescent, quant à lui, vise à nommer et à nous référer aux participants à notre recherche, âgés de 14 ans, de manière plus précise.

Si l'on revient à la définition de l'adolescence, nous souhaitons rappeler au lecteur les propos de Fize (2009) en ce qui a trait aux atouts liés à cette période de la vie : l'adolescent possède

d'excellentes capacités de mobilité, d'adaptation et de communication (liées aux TIC) (p. 90). Cette réalité nous permet d'établir une passerelle avec la prochaine section dans laquelle nous traiterons de deux notions qui sont importantes dans notre définition de l'adolescence : la relation et l'exploration, et ce, en créant régulièrement des jonctions avec les nouveaux médias et le cyberspace.

### 2.4.3 Notions de relation et d'exploration

Tel que mentionné précédemment, deux notions permettent de mieux comprendre les pratiques culturelles des adolescents : la relation et l'exploration. Les prochains paragraphes sont consacrés à l'étude de ces notions.

De Villers (2003) écrit qu'une relation consiste en un « rapport entre des personnes » et fournit l'exemple des relations amicales (p. 1259). Afin de mieux saisir le sens du mot relation dans le contexte de la cyberculture, notons que le « fonctionnement en réseau ou en communauté qui prévaut dans les jeunes générations, et [...] l'accroissement de la force sociale et identitaire de ces réseaux » (Octobre, 2009, p. 4) montre l'importance cruciale de la dimension relationnelle au sein des cyberpratiques juvéniles. En outre, selon Octobre, le mode relationnel est primordial au sein des cyberpratiques des jeunes, non seulement parce qu'il participe à la construction identitaire de ces derniers, mais aussi parce que l'organisation, la puissance sociale et le *modus operandi* des communautés virtuelles des jeunes font en sorte que certaines hiérarchies et caractéristiques (âge, sexe, école, contexte familial, provenance géographique, classe sociale, etc.) deviennent moins importantes au profit de la notion de relation elle-même et de signes d'appartenance davantage fondés sur la « détention de compétences ou de caractéristiques individuelles » (p. 4). En d'autres termes, au sein des cyberréseaux, la personne avec laquelle le jeune est en contact ou en relation, ainsi que la nature du lien priment sur les assignations identitaires traditionnelles : le mode relationnel focalise sur le *lien* lui-même.

Par ailleurs, nous sommes tentée d'établir une jonction entre la définition du mot relation par De Villers (citée précédemment), les propos d'Octobre (2009) et d'Allard (2009) sur l'importance du mode relationnel, et l'un des genres de la participation dans le contexte des

nouveaux médias tel que conçu par Ito (2010). Il s'agit du genre reposant sur des liens d'amitié (*friendship-driven*). Nous focaliserons d'abord notre attention sur ce genre puis nous traiterons d'un autre genre centré sur les intérêts eux-mêmes (*interest-driven*) afin de créer, dans un prochain paragraphe, un rapport entre ce dernier genre et la notion d'exploration. Selon Ito, « By "friendship-driven genres of participation", we refer to the dominant and mainstream practices of youth as they go about their day-to-day negotiations with friends and peers » (p. 15). La chercheuse note que Facebook et MySpace sont les figures de proue de ce genre reposant sur des liens d'amitié. En outre, Ito mentionne :

Just as they have done in parking lots and shopping malls, teens gather in networked public spaces for a variety of purposes, including to negotiate identity, gossip, support one another, jockey for status, collaborate, share information, flirt, joke, and goof off. They go there to hang out. (p. 79)

À la lumière de ce qui précède, les adolescents ont déniché de nouveaux espaces pour se retrouver entre amis, pour « flâner virtuellement » et pour s'amuser à altérer la nature de leur statut sur un média social, pour ne nommer que ces dernières activités. Celles-ci, néanmoins, se distinguent des rencontres essentiellement « physiques » de jeunes dans les centres commerciaux, par exemple, puisqu'à la différence de cette activité relationnelle entre amis, celles qui se produisent dans le cyberspace échappent plus facilement au contrôle parental, scolaire et institutionnel. D'après Ito *et al.* (tel que cités dans McPherson, 2008), les adolescents et les enfants ont d'ailleurs été sujets à un degré important de contrôle institutionnel systématique en regard des communications sociales et du type d'information auquel ils ont accès. L'alchimie particulière entre les jeunes et les nouveaux médias trouve ainsi un éclairage : « [I]t disrupts the existing set of power relations between adult authority and youth » (p. ix). De plus, comme le mentionne Joffrin (tel que cité par Fize, 2009), l'adolescence, qu'il qualifie de « génération morale », représente une période d'adhésion aux grandes valeurs, comme la justice » (p. 88). Dans ces conditions, certaines pratiques juvéniles contestataires, voire subversives, comme le fait de mobiliser des centaines d'amis sur un média social afin de dénoncer une situation abusive, participent à la construction identitaire et morale des jeunes. En ce qui a trait à l'engagement citoyen des jeunes, Sandra Rodriguez, citée dans le rapport synthèse du CEFRIO (2009), fournit l'exemple suivant.

Les jeunes préfèrent souvent s'engager dans des mouvements sociaux transnationaux, ce qu'ils peuvent faire, de nos jours, à l'aide de technologies comme Twitter, YouTube, Wikipédia et MySpace. D'un seul coup, en se servant de ces outils, ils peuvent mobiliser 250 de leurs amis. (p. 45)

Les réseaux sociaux et les nouveaux médias se trouvent en quelque sorte à « potentialiser » la force de mobilisation de la « génération morale ». L'engagement citoyen relève à la fois de la sphère relationnelle et du genre reposant sur des liens d'amitié (Ito, 2010). Il existe aussi une résonance entre le genre *friendship-driven* et l'une des formes de la culture de la participation telle que conçue par Jenkins (2009). Il s'agit de l'*affiliation* englobant des communautés virtuelles telles que Facebook ou World of Warcraft (p. xi). Toujours en ce qui a trait au genre reposant sur des liens d'amitié (*friendship-driven*), Ito ajoute « Peers are the group of people to whom youth look to develop their sense of self, reputation, and status » (p. 15). Tissant des liens avec les idées traitées précédemment à propos de l'adolescence en général (en regard de l'importance du groupe de pairs), le lecteur remarquera que le genre *friendship-driven*, associé au groupe d'amis juvéniles, renvoie à une réalité fondamentale en ce qui a trait à la construction identitaire adolescente.

Quant à l'exploration, de Villers (2003) avance que cette notion consiste à « partir à la découverte d'une région, d'un lieu éloigné, peu connu » (p. 604). L'auteure fournit l'exemple de la « conquête spatiale [qui] a pour objet la conquête de l'espace ». La notion d'exploration fait écho à l'adolescent conçu comme un explorateur né, tout comme à son besoin d'accomplir des exploits, de se surpasser et de vivre des expériences multiples, aventureuses, voire intrépides. Ce besoin rejoint les jeux vidéo d'action, populaires et répandus chez les adolescents (Peter, 2007). Cette aspiration renvoie aussi à certains éléments de la culture de masse, dont le phénomène Jackass qui constitue des performances extrêmes où des adolescents positionnent leur corps en « mise en danger de soi » (Le Breton, 2002, p. 26). Soulevant de nombreuses questions éthiques et fortement liées au corps, les modifications corporelles extrêmes, la consommation d'Extacy et d'autres drogues comme les hallucinogènes sont également porteuses d'un besoin intense de vivre des sensations fortes et un certain type d'expériences initiatiques. S'ajoutent à ces phénomènes divers « exploits » filmés, dont le Car Surfing ou les acrobaties en Skate, que des jeunes diffusent sur YouTube afin de témoigner de leur témérité et de leur soif d'émancipation face à certaines limites



corporelles, spatiales et psychologiques. Fize (2009) soutient qu'« en agissant, il [l'adolescent] s'affirme. Agir, c'est en somme grandir. C'est pourquoi l'adolescent a besoin d'expérimenter » (2009, p. 107). À notre avis, le besoin de tester et de partir à la découverte correspond davantage à la dimension exploratoire de la pratique culturelle des jeunes qu'à la dimension relationnelle.

Par ailleurs, si tous les jeunes ne s'adonnent pas à des pratiques extrêmes, il semble qu'une majorité de jeunes sent le besoin, dans une certaine mesure, de se surpasser et de vivre l'excitation que procure une certaine prise de risque. En effet, le fait de « tester » l'existence et leur monde permet aux jeunes d'apprendre à se découvrir et à mieux circonscrire leur espace identitaire. Et qui dit se mesurer à l'obstacle dit également accepter de ressentir une certaine dose de peur. D'ailleurs, dans son ouvrage, *L'enfant et les écrans*, Bourcier (2010) écrit :

Qui n'a pas joué, enfant, à se faire peur en se cachant, en hurlant, en grimaçant, tout pour surprendre l'autre et le faire frissonner. Il existe des peurs dont on se joue, des peurs fugaces qui excitent et que l'on recherche par désir de sensations. Ce besoin de sensations [...] augmente avec l'âge pour atteindre un sommet à l'adolescence, puis diminue après. (p. 70).

Rappelons que, dans une section précédente liée à l'adolescence, nous avons cité Lahire (2004) selon lequel cette période de la vie est un « temps des expériences multiples » et que la « licence temporaire exceptionnelle » (p. 502) dont bénéficient les adolescents favorise la quête de nouvelles aventures et l'exploration d'une multitude d'horizons nouveaux. Les idées de Lahire font écho à celles de Le Breton (2002) : « [l]a jeunesse en Occident est un temps de marge, une période de tâtonnement propice à l'expérimentation des rôles, à l'exploration du monde environnant, elle est une quête intime de sens et de valeurs, la recherche de ses marques » (p. 14). Si « [a]gir, c'est en somme grandir », mais aussi s'affirmer, comme le dit Fize, alors les multiples actions qui composent la pratique culturelle d'un jeune participent à sa propre construction identitaire en l'aidant à mieux se connaître afin d'être en mesure de développer ses compétences uniques au sein d'une multitude d'environnements réels et virtuels à repérer, à prospecter et à engendrer.

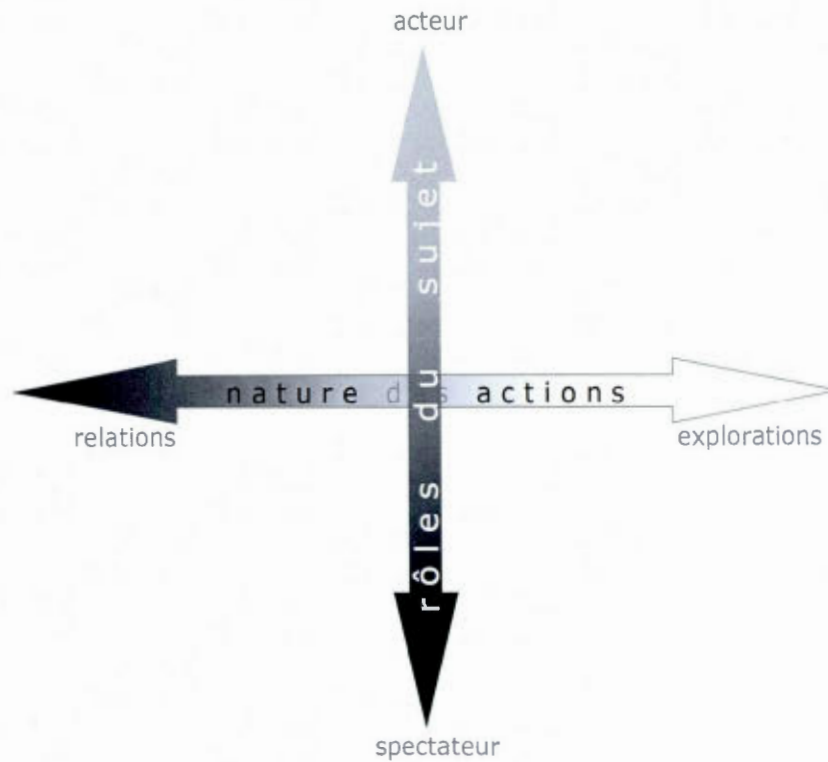
En outre, tel qu'évoqué précédemment, nous tissons un lien entre la notion d'exploration et le genre centré sur les intérêts eux-mêmes (*interest-driven*). Selon Ito (2010), à la différence des pratiques s'appuyant sur des liens amicaux, les pratiques liées essentiellement à des intérêts particuliers mettent de l'avant des activités spécialisées, des créneaux exploités de manière extensive et des identités marginalisées ou marginales. L'auteure avance d'ailleurs que :

Interest-driven practices are what youth describe as the domain of the geeks, freaks, musicians, artists, and dorks – the kids who are identified as smart, different, or creative, who generally exist at the margins of teen social worlds. Kids find a different network of peers and develop deep friendships through these interest-driven engagements, but in these cases the interests come first, and they structure the peer network and friendships, rather than vice versa. (p. 16)

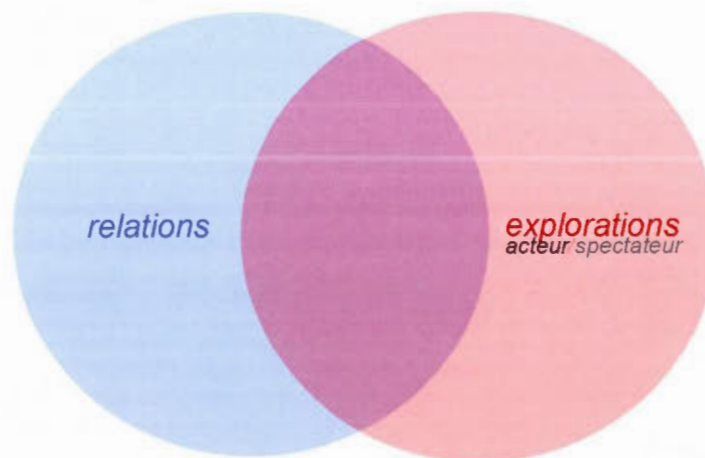
Notons que le genre centré sur les liens amicaux (*friendship-driven*) semble plus répandu que celui reposant sur des passions ou intérêts spécifiques (*interest-driven*). Ito soutient également que « [f]or most teens, friendship-driven practices [...] play a more central role in structuring new media participation than interest-driven practices » (p. 81). En ce qui a trait à ces pratiques culturelles un peu moins répandues, mentionnons, à titre d'illustration, les actions de rechercher, de regarder, de créer une image, de tester un jeu, etc. Pour reprendre la définition de De Villers (2003), lorsque des jeunes réalisent une action exploratrice, ils se trouvent, en quelque sorte, à partir à la découverte d'un produit culturel (jeux, livres, etc.) ou à effectuer une tâche qui implique de sonder un territoire peu connu, comme le fait d'interroger un moteur de recherche sur un sujet à propos duquel l'on sait peu de choses.

#### **2.4.4 Schémas des ensembles et de la rose des vents**

Afin de situer les pratiques culturelles des participants en tenant compte des notions de relation et d'exploration, nous avons conçu deux schémas : celui de la rose des vents (fig. 2.1) et celui des ensembles (fig. 2.2).



**Figure 2.1** Schéma de la rose des vents : situer les cyberpratiques



**Figure 2.2** Schéma formé de deux ensembles : *relations* et *explorations*

Pour élaborer ces schémas, nous nous sommes appuyée sur la section de ce chapitre portant sur la pratique culturelle ainsi que sur la précédente section portant sur les dimensions relationnelles et exploratoires de l'adolescence. Alors que le schéma de la rose des vents permet de localiser plusieurs pratiques culturelles sur une figure constituée de deux axes (fig. 2.1), le schéma formé de deux ensembles s'entrecroisant (fig. 2.2) autorise, quant à lui, une meilleure compréhension des différentes actions qui composent une pratique culturelle en particulier.

De Villers (2003) définit la rose des vents, issue du domaine de la cartographie, comme une « figure [...] indiquant les points cardinaux » (p. 1296). Pour les besoins de notre recherche, nous avons adapté cette figure pour la pratique culturelle. Le schéma de la rose des vents permet de saisir une certaine organisation structurelle de la pratique culturelle selon deux axes qui s'entrecroisent de manière perpendiculaire. Le premier axe du schéma de la rose des vents, en position verticale, fait référence à un continuum entre les rôles d'*acteur* et de *spectateur*. Pour Legendre (1993), un rôle est une « fonction assignée à quelqu'un » (p. 1130). Dans le cas de notre recherche, le rôle qu'adopte le sujet est déterminé par ses choix d'activités culturelles, certaines l'impliquant de manière active tandis que d'autres le mobilisent davantage dans ses dispositions spectatrices. Le lecteur se souviendra que, dans la section vouée à l'étude de la pratique culturelle, nous avons cité les idées de Garon (2006) fournissant un éclairage précieux en regard de ce premier axe. En effet, en décrivant certaines pratiques culturelles, le sociologue se trouvait à définir l'un des deux pôles de cet axe : celui portant sur la nature du rôle du sujet pratiquant. D'une part, à titre d'illustration, en visionnant le clip d'un de ses groupes de musique préférés, un jeune se trouve à façonner son identité « par réception active de signes en provenance de l'extérieur » (p. 5). Cette dernière activité fait appel surtout aux dispositions spectatrices du sujet. D'autre part, les pratiques expressives, quant à elles, participent à la construction identitaire par « *praxis* [c'est-à-dire par] une pratique qui se veut délibérément constructrice de sens [...] » (p. 5). Les activités convoquant la *praxis* relèvent principalement de la posture d'acteur.

Alors que le premier axe focalise sur le rôle du sujet (acteur/spectateur), le deuxième axe (horizontal) du schéma de la rose des vents, renvoie, quant à lui, à un continuum portant sur la nature même des actions posées en lien avec les aspects relationnels et exploratoires de la

pratique culturelle. En effet, cet axe permet de situer les actions davantage associées à la dimension *relation* et celles plus proches de la dimension *exploration*. Notons que l'axe horizontal, du schéma de la rose des vents, consiste également en un continuum, car les dimensions exploratoire et relationnelle sont souvent toutes deux sollicitées dans les cyberpratiques juvéniles. À titre d'exemple, lorsqu'un jeune joue à un jeu vidéo massivement multijoueur, il se trouve à mobiliser une action qui pourrait être située au centre de l'axe horizontal puisque ce type de jeu permet à la fois de tisser des liens d'amitié et d'explorer de nouvelles contrées virtuelles en collaboration avec d'autres joueurs. En outre, le fait d'être actif sur les médias sociaux, que nous serions tentés de classer parmi les activités relationnelles, recèle une part d'exploration puisque le fait de réseauter, dans le but de créer des liens d'amitié, permet au jeune d'explorer de nouveaux horizons via les nouveaux réseaux formés. Compte tenu de ce qui précède, les cyberpratiques des jeunes pourraient engager les dimensions exploratoire et relationnelle simultanément, quoique le « dosage » lié à chacune des dimensions permette de situer les diverses actions de manière à être soit plus proche de la relation soit plus proche de celle de l'exploration, à la manière d'un curseur pouvant être déplacé sur un axe gradué.

En outre, les notions d'exploration et de relation servent à qualifier, non seulement l'axe horizontal du schéma de la rose des vents, mais aussi les deux unités du schéma des ensembles (fig. 2.2). Dans ce dernier, apparaissant à la fin de chacun des cas, l'un des deux ensembles s'intitule *relations*. Cet ensemble permet de regrouper les actions d'un participant qui s'inscrivent dans un lien – entre des personnes (ou entre des personnes ou des collectivités). Les actions mobilisées par la notion de la relation peuvent relever de la communication, du besoin de garder contact, de l'interaction, de la création de connexions (ou réseautage), de la flânerie en groupe, d'échanges divers (d'opinions, de services, de productions, etc.). La dimension relationnelle intègre des actions dont l'intensité est variable. En effet, le lien tissé, entre les deux individus, peut être éphémère (par ex. : interaction passagère sur un forum) ou soutenu (par ex. : rapport, entre deux personnes, qui est entretenu et se développe dans le temps via la messagerie électronique). Dans ce dernier cas, le lien établi peut engager une dimension affective profonde.

Dans le contexte des actions liées à la relation, le lien créé entre les individus est ce qui prime avant tout. Le lecteur aura remarqué que le genre reposant sur des liens d'amitié, tel que conçu par Ito, met l'accent sur la notion d'amitié entre jeunes, alors que la notion de relation, que nous avons choisie pour notre étude, est pour sa part inclusive des actions relationnelles réalisées avec des personnes qui ne sont pas nécessairement des amis, telles l'action de *parler* pouvant être mobilisée pour échanger avec des membres de la famille (Skype\*) et l'action d'*écrire* (messagerie instantanée, courriel, etc.) pouvant impliquer un lien épistolaire avec des amis, mais aussi avec des intervenants scolaires, des enseignants, des parents, etc.

Il est à noter que l'ensemble chapeauté par la notion *explorations* se trouve à rassembler des actions où le jeune participant se fait soit acteur (par ex. : *créer une image*) ou spectateur (par ex. : *regarder un clip*). Nous n'avons cependant pas établi cette distinction, entre les rôles de spectateurs et d'acteurs, en ce qui a trait à l'ensemble intitulé *relations*. Cela s'explique par le fait que, à la différence des actions exploratoires, comme celle de *regarder*, qui fait appel davantage aux dimensions spectatrices du participant, les actions relationnelles exigent le plus souvent une implication active du sujet. En effet, pour effectuer de telles actions, le participant communique ou interagit avec une autre personne. Il est peu fréquent qu'un individu se rende à un forum ou une plateforme de clavardage pour adopter une posture reposant uniquement sur la « réception de signes », car il en émet lui aussi le plus souvent. Cela est dû à la nature même de la notion de relation qui sous-tend un rapport entre des individus qui échangent des informations, communiquent, collaborent ou exercent les uns sur les autres une action réciproque.

Dans ce chapitre, consacré à notre cadre conceptuel, nous avons vu que les nombreuses manières de concevoir la culture révèlent la richesse et la complexité de ce concept. La définition de la culture retenue permet d'accueillir la dimension artistique, tout en insistant sur le réseau de représentations grâce auquel les individus construisent leur réalité et lui attribuent une signification. Dans la section portant sur la pratique culturelle, nous avons vu qu'il est possible de la situer sur un continuum entre les postures spectatrice (relevant de la réception de signes) et actrice (engagée dans une praxis). De plus, tout en étant socialement déterminée (*habitus*), la pratique culturelle s'inscrit dans un processus de construction de soi et sous-tend une implication active et profonde du sujet. Sous le regard des sociologues, la

jeunesse, particulièrement « omnivore », induit une plasticité dispositionnelle à la pratique culturelle puisqu'ils sont en période de structuration intense de leur identité, tout en ayant un grand besoin d'exploration : c'est effectivement le temps des expériences multiples. De plus, nous avons appris qu'une mutation (la révolution numérique) se trouve à accroître la circonférence du culturel, tout en conférant une porosité aux contours des catégories savantes et populaires (Octobre, 2009).

Enfin, rappelons que tout objet culturel ne prend vie que parce qu'un acteur choisit de l'incorporer à sa pratique culturelle : de le faire sien. La définition de la pratique culturelle permet de situer cet acte d'appropriation au sein d'un assemblage d'actions quotidiennes. Ces dernières génèrent du sens pour l'individu et se situent dans un processus de production symbolique favorisant la construction identitaire individuelle et collective.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, nous avons défini les différents concepts composant notre cadre conceptuel. Dans le présent chapitre, nous aborderons, dans la première section, le type de recherche qualitative que nous avons choisi. De plus, nous présenterons l'étude de cas multiple ethnographique, les modalités de sélection des participants, le choix du site de recherche ainsi que la procédure employée pour la sélection des trois cas. Dans la deuxième section, seront expliquées les diverses opérations auxquelles nous avons fait appel pour la collecte des données ainsi que le questionnaire semi-directif employé pour l'entrevue individuelle. La troisième section, quant à elle, abordera la notion de validité ainsi que les diverses considérations éthiques qui nous ont guidées tout le long de notre démarche de recherche. La quatrième section est consacrée au déroulement des opérations sur le terrain et au calendrier employé. Nous aborderons également les trois opérations de la collecte des données, mais, cette fois-ci, en focalisant sur la manière dont elles se sont déroulées dans le milieu scolaire. La cinquième section de ce chapitre portera sur le traitement des données tandis que la sixième se penchera sur le processus méthodologique employé pour l'analyse de contenu.

#### **3.1 Recherche ethnographique axée sur la compréhension**

Notre recherche se situe dans le paradigme postpositiviste, plus particulièrement dans le courant constructiviste<sup>43</sup>. Le paradigme postpositiviste en recherche est composé par le courant constructiviste, mais aussi par la théorie critique ainsi que par le poststructuralisme. À la différence du positivisme, le paradigme postpositiviste sous-tend une manière de voir le monde et un système de croyances où la réalité, faisant partie du chercheur, est construite et multiple. Le choix du constructivisme s'impose pour notre recherche dont l'objectif est de *décrire* et de *comprendre* les pratiques culturelles des participants dans le cyberspace depuis leur point de vue.

---

<sup>43</sup> Tiré des notes de cours : *Séminaire de recherche et de création : méthodologie II* (EPA 9001) donné par Fortin, S. et Gosselin, P. (2007). Programme de doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM.



Par conséquent, nous avons privilégié l'approche ethnographique (Tedlock, 2000) propre à ce courant reposant sur la *compréhension*. La citation d'Ellis (2004), ci-dessous, permet de mieux saisir le sens du terme *ethnographie*.

*Ethno* means people or culture; *graphy* means writing or describing. Ethnography then means writing about or describing people and culture, using firsthand observation and participation in a setting or situation. The term refers both to the process of doing a study and to the written product. (*Ibid.*, p. 26)

Selon Ellis, l'ethnographie est donc à la fois produit et processus. De plus, à la différence de la simple méthode de collecte de données, l'ethnographie est plutôt « a process of creating and representing knowledge (about society, culture and individuals) that is based on ethnographers' own experiences » (Pink, 2007, p. 22). Il va sans dire que cette posture de recherche, où le chercheur est invité à construire et à représenter la connaissance à partir de sa propre expérience, est en harmonie avec le courant reposant sur la compréhension. En effet, l'action qui consiste à saisir intellectuellement les rapports de sens entre les éléments étudiés est indispensable pour l'approche ethnographique, branche de l'anthropologie visant à créer une connaissance non pas « objective et vraie », comme le soutient Pink, mais la plus fidèle et attentive que possible à la pratique culturelle étudiée (*ibid.*). L'acte d'évaluer si une description est fidèle à la réalité peut impliquer l'émergence du processus d'analyse et de compréhension dès l'amorce de l'ethnographie sur le terrain. En effet, le chercheur, dès qu'il a en mains ses premières données (enregistrements d'entrevues, notes de terrain, etc.), peut déjà saisir des bribes de « logique sous-jacente » (Deslauriers, 1991, p. 79) aux diverses pratiques culturelles investiguées. Dans ces conditions, description, analyse et compréhension (même sommaire) se déroulent à la fois simultanément et en séquence. La compréhension qui résultera du processus d'analyse interprétative conduit de manière systématique, suite à l'analyse descriptive des données, sera cependant beaucoup plus profonde et étoffée. En d'autres termes, l'analyse qui se fait dès les premiers moments de la recherche ethnographique peut générer des éléments de compréhension précieux pour le chercheur, même s'ils sont limités, car ils contribuent à orienter son regard et à nourrir sa réflexion à propos de sa question de recherche.

Dans l'approche ethnographique, la dimension culturelle tient une place fondamentale. Pour Merriam (1998), alors que le terme *culture* a été défini de multiples façons, il se réfère essentiellement aux croyances, valeurs et attitudes qui structurent les comportements d'un groupe d'individus (p. 13). Elle poursuit en citant Andrade (1992) pour lequel l'adjectif *culturel* peut être attribué à toute chose qui, au minimum, est partagée par un nombre significatif d'individus : « [S]hared in the sense of being behaviourally enacted, physically possessed, or internally thought. » (Merriam, 1998, p. 14). De plus, pour l'auteure, une ethnographie consiste en une description interprétative recréant, entre autres choses, et au bénéfice du lecteur, les pratiques partagées par un groupe de personnes, la signification symbolique qu'elles attribuent à ces pratiques et les interactions sociales qu'elles vivent (p. 14).

### 3.1.1 Étude de cas multiple ethnographique

Puisque l'objectif de notre recherche est de générer une compréhension riche des cyberpratiques des participants, nous avons fait appel à diverses techniques de collecte de données et méthodes (entrevue de groupe, étude de cas, analyse multicas, etc.). Nous avons opté pour l'étude de cas afin d'être en mesure de poser un regard approfondi sur quelques cyberpratiques des jeunes participants. Plus précisément, il s'agit d'une étude de cas *multiple* puisque trois cas ont été analysés, et d'une étude de cas multiple *ethnographique* puisque la dimension culturelle est cruciale dans notre recherche.

Selon Merriam (1998), dans la recherche qualitative l'étude de cas peut être définie en tant que processus d'investigation, unité d'analyse et produit final. En effet, elle écrit :

The qualitative case study can be defined in terms of the process of actually carrying out the investigation, the unit of analysis (the bounded system, the case), or the end product. As the product of an investigation, a case study is an intense, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. (p. 34)

Nous considérons que notre recherche mobilise l'étude de cas puisque chacun des participants peut bel et bien être appréhendé comme un *cas*. En effet, chaque élève, et ses pratiques culturelles, représente en lui-même un système circonscrit (*bounded system*) (*ibid.*, p. 27). Qu'il s'agisse d'une communauté, d'une école, d'une classe, d'un enseignant ou d'un

élève, le cas se doit de constituer un « système intégré » où toutes les composantes du phénomène étudié sont liées. Toutefois, tout le contexte éducationnel, politique, familial et environnemental ne fait pas directement partie de notre analyse. Dans cet esprit, Merriam ajoute :

Miles and Huberman (1994) think of a case as "a phenomenon of some sort occurring in a bounded context" (p. 25). They graphically present it as a circle with a heart in the center. The heart is the focus, while the circle "defines the edge of the case : what will not be studied." (p. 25).

Dans le contexte de notre recherche, l'étude de cas se concentre sur l'analyse approfondie des pratiques culturelles d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire, dans le cyberspace, et non sur l'étude spécifique de la pratique enseignante de leur spécialiste en arts plastiques ou celle des politiques éducationnelles et culturelles avec lesquelles le personnel de l'école doit composer, et qui ont une incidence sur la vie scolaire et quotidienne du jeune. Ces derniers éléments sont à « l'extérieur du cercle », pour reprendre la métaphore de Miles and Huberman (1994) cités précédemment.

Même si notre recherche repose sur l'analyse et l'interprétation de trois cas d'élèves d'une même école et du même niveau scolaire, notre étude consiste en une étude de cas multiple, tel que mentionné plus tôt, et non d'un cas unique. En effet, chaque participant n'est pas un sous-cas appartenant à un plus grand ensemble (comme celui d'une classe) puisque les participants, qui *a fortiori* appartiennent à des groupes-classes différents, représentent chacun un cas distinct, recelant son propre système « incorporé » avec son identité et ses pratiques culturelles singulières. Il est à noter que l'étude de cas multiple figure au cinquième chapitre où sont présentées les analyses des trois cas. Ces analyses reposent sur l'analyse descriptive qui se retrouve à l'appendice E (p. 290 à 361). Ajoutons que douze adolescents au total ont été interviewés, dont trois qui ont été sélectionnés pour l'étude de cas selon des critères explicités prochainement.

### **3.1.2 Sélection des participants et choix du site de recherche**

Les jeunes participants à notre recherche fréquentaient tous le collège Regina Assumpta situé à Montréal. Il s'agit d'un établissement d'enseignement secondaire privé. Le choix de ce site

de recherche est lié au fait que cette école possède une population scolaire riche au niveau de la pluriethnicité. Cette réalité, ajoutée au fait que ces élèves sont stimulés culturellement (dans la plupart de leurs cours) et qu'ils reçoivent un enseignement des arts de qualité, était susceptible de contribuer à créer des entrevues d'explication diversifiées, riches et variées. Mentionnons, par ailleurs, que ces élèves sont issus de familles privilégiées et, qu'en conséquence, ils ont à leur disposition des moyens technologiques avancés.

Douze élèves inscrits à ce collège ont participé à la recherche. Selon Gauthier (1992, p. 311), pour que la fluidité de l'échange soit possible et maintenue, un groupe de discussion peut être composé d'un maximum de douze participants. Cette dernière considération explique la taille de notre échantillon. Les participants ont d'abord été sélectionnés en fonction de leur niveau scolaire. En effet, notre question de recherche visant à comprendre les cyberpratiques d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire, des participants de ce niveau ont été choisis. Il s'agit de six garçons et de six filles qui suivaient un cours d'arts plastiques avec l'enseignante collaboratrice pour notre recherche.

Le choix de la 3<sup>e</sup> secondaire (ou de l'année scolaire amorçant le deuxième cycle du secondaire) repose sur le fait que ces jeunes, âgés de 14 ans (lors de la collecte des données), sont susceptibles d'avoir déjà développé des pratiques culturelles bien établies dans le cyberespace. D'autre part, ces élèves ont acquis une certaine maturité et de l'autonomie par rapport à ceux qui arrivent tout juste de l'école primaire. Ce niveau d'autonomie, chez les élèves, a facilité le processus d'entrevue en termes plus logistique et pragmatique. En effet, ces entrevues exigeaient, de la part de chaque élève, un minimum de débrouillardise et de maturité (honorer le rendez-vous pour l'entrevue, respecter les consignes techniques en regard de la saisie des images, etc.). En outre, les élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire sont tout à fait au cœur de leur formation de niveau secondaire (peut-être même aussi à l'épicentre de leur adolescence), alors que les élèves de la fin du deuxième cycle du secondaire s'appêtent à amorcer, pour plusieurs, leurs études collégiales. Puisque l'objectif de notre recherche est de générer une connaissance qui soit utile pour les enseignants en arts plastiques, surtout ceux œuvrant à l'école secondaire, le choix de ce niveau scolaire nous a semblé, vu ce qui précède, tout à fait indiqué.

De plus, nous avons choisi de mener notre recherche auprès d'élèves de Nathalie Claude, enseignante spécialisée en arts plastiques. Par le passé nous avons accompagné, en tant que superviseure, Nathalie Claude alors qu'elle réalisait son dernier stage d'enseignement à l'UQAM, au trimestre de l'automne 2008, et ce, au collège Regina Assumpta. Cette enseignante est très appréciée dans cet établissement scolaire où elle est reconnue pour son dynamisme, sa créativité et ses qualités de pédagogue. En outre, elle démontre une belle ouverture et une compréhension des enjeux actuels liés à la cyberculture et au champ de l'enseignement des arts. Cette enseignante nous a aidée à repérer, parmi ses élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire, partagés dans plusieurs groupes-classes, les meilleurs informateurs pour notre recherche<sup>44</sup>.

Le choix des participants de ce groupe d'âge a été effectué en fonction des critères suivants : d'abord, l'ouverture de ceux-ci à la cyberculture, puis leur motivation/intérêt pour le cours d'arts plastiques. Ces deux critères de sélection découlent de notre question de recherche principale (intérêt pour la cyberculture) et de notre question de recherche secondaire (intérêt pour les arts plastiques). En plus de constituer un échantillon composé en parts égales de participants masculins et féminins, l'enseignante collaboratrice a aussi pris soin de retenir des élèves ayant des profils cognitifs diversifiés (certains élèves avaient des compétences très bien développées en arts plastiques; d'autres, davantage en sciences ou dans un sport particulier). Ces derniers éléments s'inscrivent dans le besoin de former un échantillon hétérogène.

### 3.1.3 Procédure pour la sélection des trois cas

Tel que mentionné précédemment, nous avons opté pour une étude de cas multiple portant sur trois cas. Ces derniers ont été choisis en fonction de deux critères de sélection. Le premier repose sur la notion de *variété* et le deuxième sur la *complémentarité*. Pour que notre étude de cas multiple puisse engendrer une compréhension riche et approfondie des cyberpratiques des participants (Merriam, 1998), il était primordial de nous assurer de sélectionner des cas dont la pratique culturelle formait un ensemble d'actions et de contenus diversifiés. Il était aussi

---

<sup>44</sup> Tiré des notes de cours : *Séminaire de recherche et de création : méthodologie II* (EPA 9001) donné par Fortin, S. et Gosselin, P. (2007). Programme de doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM.

important que les cas choisis puissent se compléter au niveau du contenu. Dans ces conditions, nous avons choisi des participants dont les pratiques, tout en se chevauchant quelque peu, couvraient plusieurs aspects du spectre des pratiques culturelles dans le cyberspace. Ajoutons que plusieurs extraits des neuf autres entrevues, qui n'ont pas été retenues pour l'étude de cas, ont toutefois été intégrés à la thèse, au sixième chapitre portant sur l'analyse multicas, afin d'apporter des compléments d'informations et de diversifier l'éventail des pratiques. En outre, plusieurs aspects des cyberpratiques des autres élèves ont aussi été couverts lors de l'entrevue du groupe dont l'analyse est présentée au chapitre quatre.

### **3.2 Opérations de la collecte des données**

Rappelons au lecteur que notre question de recherche principale est la suivante : quelles sont les pratiques culturelles d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire dans le cyberspace? Quant à notre question secondaire, celle-ci se lit comme suit : comment, selon ces jeunes, ces pratiques peuvent-elles être liées à leur pratique artistique à l'école? Afin de répondre à nos questions, nous avons eu recours à un processus méthodologique englobant trois opérations. Celles-ci se sont déroulées selon la séquence suivante : 1) le groupe de discussion (*focus group interview*); 2) l'écranographie; ainsi que 3) l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans.

La question secondaire de notre recherche n'a pas été traitée lors de l'entrevue du groupe de discussion. Ce type d'entrevue, impliquant de nombreux acteurs, permet d'obtenir l'opinion de participants en regard d'une quantité plus restreinte de questions centrées sur un seul sujet, ce qui n'est pas le cas de l'entrevue d'explicitation. En effet, cette dernière, parce qu'elle se déroule avec un seul participant, permet plus facilement de couvrir plusieurs sujets. C'est pourquoi, en revanche, les élèves ont été en mesure de répondre à la question secondaire de notre recherche dans le contexte de leur entrevue d'explicitation de captures d'écrans.

### 3.2.1 Groupe de discussion et entrevue d'explicitation de captures d'écrans<sup>45</sup>

Pour répondre à nos questions de recherche, tel que nous l'annoncions plus tôt, nous avons fait appel à un amalgame de techniques d'entrevues ou d'opérations. Gauthier (1992) définit ainsi notre première technique ethnographique de collecte de données : « Le groupe de discussion est une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (p. 311). Dans le contexte de ce type d'entrevue associé au champ de la mercatique\* (Morgan, 2002), le rôle du chercheur devient celui d'un modérateur et d'un animateur facilitant la fluidité des échanges entre les participants tout en conservant une attention sur le sujet de discussion (Levy, 2006, p. 47). Le groupe de discussion permet aux participants de laisser jaillir, dans une conversation réflexive, leurs manières de concevoir différents sujets. Pour répondre aux objectifs de sa recherche, le chercheur guide les participants de telle sorte que la discussion gravite autour des concepts à prospector. Cette technique d'entrevue ne permet pas d'explorer un sujet en profondeur. Elle permet plutôt de « débroussailler » un thème donné afin d'y voir plus clair. À partir des données alors recueillies, le chercheur peut faire le choix de poursuivre sa recherche en modes qualitatif ou quantitatif afin d'approfondir ou de vérifier certains éléments qui ont émergé lors de l'entrevue collective. En outre, certains chercheurs, comme Fusaro<sup>46</sup>, combinent recherches quantitative et qualitative. La première autorise une généralisation alors que la deuxième permet de sonder en profondeur les motivations des participants et de valider certains éléments issus du sondage réalisé à large échelle.

Pour sa part, l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans est une technique ethnographique de collecte de données (Merriam, 1998). Cette technique s'inspire directement de l'entrevue

---

<sup>45</sup> Nous choisissons l'orthographe de *captures d'écrans*, en ajoutant un *s* aux deux termes, afin de maintenir une ouverture en regard du mode de saisie de l'image. Le fait d'employer le mot *écrans* au pluriel permet d'envisager la collecte d'images à partir de plusieurs surfaces écraniques, permettant ainsi un élargissement des possibilités techniques de captations.

<sup>46</sup> La professeure de l'UQAM, Magda Fusaro, a fait part de sa démarche méthodologique le 25 février 2009 lors d'une communication qu'elle a prononcée à l'École des médias de l'UQAM/RFAVQ (Chaire UNESCO-Bell) intitulée *Quels ados? Quels usages? Quelles technologies? Un portrait de la diversité culturelle selon les adolescents québécois*. Nous avons consulté la méthodologie de la chercheuse dans un diaporama, portant le même titre, visionné le 13 mars 2012 à l'adresse [http://unesco.com.uqam.ca/article.php?id\\_article=168](http://unesco.com.uqam.ca/article.php?id_article=168)

de photo-explicitation issue de l'anthropologie visuelle (Collier et Collier, 1986). Le terme *photo-explicitation* est la traduction de *photo-elicitation* (Levy, 2006; Harper, 2000). Selon le dictionnaire *Harrap's New Shorter* (1979), *to elicit* signifie « faire jaillir (quelque chose de caché), découvrir, déduire, mettre au jour des vérités d'après des données » (p. E : 7). L'entrevue de photo-explicitation permet d'intégrer les fragments visuels récoltés par les participants au processus même de l'entrevue (Levy, 2006, p. 48). L'entrevue d'explicitation de captures d'écrans, qui participe à la même logique que l'entrevue de photo-explicitation, constitue une variante méthodologique de l'entrevue de photo-explicitation parce que son fonctionnement et son nom reflètent plus adéquatement le *modus operandi* d'entrevues conduites autour d'images montrées sur écran et captées dans le cyberspace.

Alors que notre première opération, soit le groupe de discussion, permet aux participants d'interagir et, pour le chercheur, de sonder le pourquoi des opinions émises par les jeunes, l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans, quant à elle, met l'accent sur chacun des participants individuellement. Ce type d'entrevue offre la possibilité aux participants de s'exprimer en regard de leur pratique culturelle dans le cyberspace. Par ailleurs, vu que l'entrevue d'explicitation permet à l'esprit du participant de « voyager », nous avons associé, pour notre recherche, cette opération à l'entrevue semi-directive afin de baliser le champ d'investigation. En effet, dans le contexte d'une entrevue semi-directive (Aktouf, 1992, p. 93), l'élève dispose d'un degré de liberté relativement restreint. S'il est possible pour lui de dévier des questions, il est tout de même important qu'il ait, à la fin de l'entrevue, répondu à l'ensemble de celles-ci.

### 3.2.2 L'écranographie

La deuxième opération à laquelle nous avons eu recours repose sur la méthode de l'écranographie, laquelle est inspirée de la photo-ethnographie (Levy, 2006). Empruntée à l'anthropologie visuelle (Collier et Collier, 1986), la photo-ethnographie a été réalisée le plus souvent à l'aide de photographies argentiques (Collier et Collier, 1986). Toutefois, parce que l'objectif de notre recherche est de comprendre les pratiques culturelles de jeunes participants dans le cyberspace, nous avons adapté la photo-ethnographie à la notion d'écran et l'avons



rebaptisé de la manière suivante : *écranographie*<sup>47</sup>. Sur le site de l'Office québécois de la langue française (<http://www.granddictionnaire.com>), il est écrit qu'une capture d'écran est une « copie totale ou partielle de l'image affichée à l'écran d'un ordinateur, stockée provisoirement dans le presse-papiers, sous la forme d'un fichier, avant d'être enregistrée dans un dossier ou un logiciel d'application, envoyée par courriel ou imprimée ». Quant à l'écran lui-même, il est, selon Labrosse (2006), « une interface traduisant des données sous forme numérique en faisceau de lumière constituant une image », définition que l'on peut lire sur le portail français de la cyberculture et de la science-fiction (<http://www.schismatrice.net>).

En outre, mentionnons que les captures d'écrans ne sont pas l'égal de la photographie pour les raisons suivantes. Tout d'abord, l'écran n'agit pas comme l'objectif d'un appareil photographique. Ce dernier permet la capture de points de vue d'objets du monde réel alors que la fonction *Impr. Écran\** happe des « objets virtuels ». En outre, alors que l'objectif photographique permet de ne croquer qu'un fragment du réel, la capture d'écran implique une récolte nécessairement totale de la surface écranique. Cette tactique occasionne donc la saisie de tout le contexte visuel et informationnel de l'écran, c'est-à-dire apparaissant sur la captation : le navigateur utilisé (Chrome, Firefox, Internet Explorer, Safari ou autres), l'adresse URL d'un site visité, la plateforme\* ou le système d'exploitation d'un ordinateur (Mac, Windows, Linux, etc.) ainsi que les barres d'outils, fenêtres ouvertes, icônes, boîtes de dialogue, logiciels et applications utilisés (iTunes\*, MSN\*, etc.).

---

<sup>47</sup> Pour savoir si d'autres chercheurs utilisaient ce terme ou avaient procédé de manière similaire dans leur recherche, nous avons interrogé Sarah Pink. Celle-ci est professeure au département de sciences sociales de l'Université de Loughborough au Royaume-Uni. De plus, elle est auteure du livre *Doing Visual Ethnography : Images, Media and Representation in Research* (2007). Dans une communication personnelle sous forme de courriel datant du 7 mars 2011, Pink écrit « I have not heard of anyone using this method before, but I think one way to find out would be if you wrote a mail to the International Visual Sociology Association e-mail list as there are many researchers in the IVSA using different visual methods ». Nous avons suivi son conseil et envoyé un message courriel à tous les membres de la IVSA. À ce jour, nous n'avons pas reçu de message de la part de chercheurs ayant utilisé une méthode de recherche semblable à l'écranographie. De plus, nous avons aussi sondé l'avis de Leanne Levy, docteure en *Art Education* de l'Université Concordia, lors d'une communication personnelle sous forme de courriel datant du 8 avril 2011. Levy a eu recours, dans sa recherche doctorale, à la méthode de la photo-ethnographie. En effet, elle avait demandé aux participantes de sa recherche de prendre des photographies montrant ce qu'était la culture populaire pour elles, à l'aide de caméras jetables qu'elle leur avait fournies. Levy s'est montrée très enthousiaste face au fait de recourir à un nouveau terme (*Screenography*) pour nommer notre méthode de collecte de données, consistant à inviter des jeunes à circonscrire leurs cyberpratiques en glanant diverses captures d'écrans.

Nous définissons l'écranographie<sup>48</sup> comme une méthode de recherche qui découle de la photo-ethnographie (Lévy, 2006) et dans laquelle les participants sont invités à poser des actes (collectes d'images) impliquant l'écran, afin de circonscrire leurs cyberpratiques et de créer un inventaire visuel de celles-ci. Plus spécifiquement, l'écranographie avec captures d'écrans focalise sur une manœuvre de captation fixe de la surface écranique. Ces saisies visuelles constituent des documents à partir desquels les participants peuvent partager, avec le chercheur, leurs manières de concevoir leurs cyberpratiques et ce qu'ils font/produisent dans le cyberspace. Ainsi, l'écranographie offre aux participants la possibilité de s'engager dans la collecte des données, mais aussi de dévoiler, en mode image, leurs pratiques culturelles expérimentées à l'écran. En outre, dans le contexte de la présente recherche, l'écranographie constitue une opération préparatoire à l'étape de l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans puisqu'elle permet la collecte d'images autour desquelles les participants s'exprimeront ultérieurement durant l'entrevue.

Bien que certaines méthodes de recherche recourent à la vidéo, nous avons choisi l'image fixe de la capture d'écran plutôt que celle de l'image en mouvement. L'image fixe (capture d'écran), qui n'impose pas un parcours défini dans le temps, permet au jeune de parler de ce qu'il a fait sur Internet, mais aussi de ce qui émerge à sa conscience et qui pourrait, par exemple, concerner ses pratiques culturelles dans le cyberspace en général. Collier et Collier (1986) avancent d'ailleurs que les images utilisées lors d'entrevues « can function as starting and reference points for discussions of the familiar or the unknown » (p. 99).

### 3.2.3 Questionnaire semi-directif

Le lecteur trouvera les sous-questions de notre recherche, arrimées à nos questions (principale et secondaire) et à notre objectif de recherche à l'appendice B (p. 279) de notre thèse. À partir

---

<sup>48</sup> La version anglophone du terme écranographie existe déjà : *Screenography*. Il s'agit d'un logiciel (Mac) pouvant capter l'écran d'ordinateur et le rendre sous différentes images, films et formats Flash. Il est utile pour créer des tutoriels, des démonstrations visuelles ainsi que des vidéos et des CD destinés à la formation. Par ailleurs, dans le monde francophone, à notre connaissance, il n'existe que la mention de l'adjectif « écranographique ». En effet, nous n'avons pas trouvé d'utilisation du nom commun comme tel (écranographie). Le mot écranographique apparaît en page 92 de l'ouvrage de Michaël Lachance. (2006) : *Capture totale. Matrix, mythologie de la cyberculture*. Dans ce contexte, le sens du mot dépasse et s'éloigne de la signification utilisée pour notre recherche.

de ces questions de recherche, nous avons rédigé notre questionnaire semi-directif (Aktouf, 1992, p. 93), lequel a servi de guide pour l'entrevue d'explicitation (*voir* l'appendice B, *ibid.*). Dans la conception de ces questions, nous avons tenu compte de « conditions de construction » (Aktouf, 1992, p. 102) qui nous semblaient essentielles, telles que « [l']unidimensionnalité des questions, la brièveté de la formulation, la neutralité dans la tournure, l'acceptabilité des questions, le nombre réduit de questions et l'organisation progressive » (*ibid.*). Cette tâche a été réalisée sans perdre de vue, bien sûr, le fait que nous allions interroger des adolescents de 14 ans. Les questions-guide utilisées pendant l'entrevue d'explicitation de captures d'écran sont listées ci-dessous. Chaque adolescent a répondu à ces questions en montrant sa récolte d'images prélevées dans le cyberspace :

- Pourquoi tu as réalisé cette capture d'écran?
- Que produisais-tu ou faisais-tu de particulier à ce moment-là?
- Comment est-ce que tu t'y es pris pour le faire?
- Que veut dire cette image pour toi?
- Dans quelle image estimes-tu avoir été particulièrement créatif?
- As-tu accompli quelque chose qui pourrait influencer ce que tu fais dans ton cours d'arts plastiques?
- À quelle image t'identifies-tu le plus? Pourquoi?

### 3.3 Considérations éthiques et validité

Les projets de recherche liés à l'ethnographie visuelle, reposant sur la participation de jeunes, impliquent une complexité croissante sur le plan éthique et déontologique (Pink, 2007). En plus de mentionner l'importance du consentement écrit des parents des jeunes participants, Pink fournit des exemples de recherches ayant porté sur l'expérience d'enfants et d'adolescents dans leurs milieux scolaires ou de travail. Elle cite notamment le projet de Mizen où celui-ci a demandé aux enfants eux-mêmes de photographier leurs propres univers. Mizen constate que « the children became " research photographers" who were invited to make a "photo diary" [...] in which they were encouraged to use photography to illustrate, document and reflect upon their work and employment" » (p. 61). L'expérience à laquelle ont été conviés les participants à notre recherche rejoint la dernière citation en ce sens que, en se

prêtant à une démarche écranographique, ils ont donné forme à leurs « cybermondes » en créant un inventaire visuel de celui-ci. À un autre point de vue, les données analysées reposant sur les paroles des jeunes participants et sur les captations qu'ils ont glanées, peut-on considérer cette parole comment étant crédible? Levy (2006) répond à notre question en traitant de la crédibilité et de la « sentimentalisation » de la parole des jeunes dans le domaine de la recherche.

Children's voices are either accorded a greater value of truth because they are children or they are revered as cultural dupes. Fiske (1987), however, posits that people's meaning making practices have somewhat transcended this argument that children are cultural dupes in that they have taken into consideration that every person, despite their age, makes his or her own meaning from their consumption and production of popular culture [...]. (Levy, 2006, p. 53)

Dans la citation qui précède, Levy met en relief une dimension importante. En effet, sa manière d'aborder les questions d'éthique évite l'écueil de l'infantilisation des jeunes tout en accordant une pleine crédibilité à leurs paroles. Crédibilité en ce sens que si les jeunes arrivent à construire leur propre culture, alors leurs paroles et eux-mêmes sont dignes de confiance.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons déjà cité les propos de Pink (2007) stipulant que le but de la recherche ethnographique n'est pas de produire un compte rendu objectif de la réalité, mais plutôt d'offrir une version de la réalité, expérimentée par le chercheur, se rapprochant le plus loyalement que possible du contexte investigué (*ibid.*, p. 22). À l'instar de Levy (2006), nous estimons que le contexte de vie d'un jeune – inégalités (de classes sociales, d'accès aux équipements technologiques, d'accès au savoir, etc.) – ne l'empêche pas de réussir à construire son propre réseau de sens ainsi que sa propre culture, *a fortiori* dans une société désormais mondialisée et hautement médiatisée où les styles multiples transcendent les marqueurs sociaux. De plus, cette capacité des jeunes de construire leur propre réseau de sens montre la crédibilité de leurs paroles, ce qui contribue à la validité de notre recherche ethnographique.

### 3.3.1 Rapports participants-chercheure et réciprocité

Des liens ponctuels entre élèves et chercheure ont été expérimentés dans le contexte de la présente recherche. Ces liens n'engageaient pas de rapports d'autorité puisque l'enseignante collaboratrice est restée en contrôle du groupe tout le long de l'étape du terrain. Il est important de souligner cet aspect vu l'âge des participants à notre recherche, lesquels étaient tous mineurs. Ce type de rapport a été fécond pour la recherche, car il a favorisé la création d'un climat relationnel propice à l'ouverture du jeune. En effet, le climat semble avoir permis plus d'aisance et de liberté de la part des adolescents durant les différentes opérations qui ont jalonné la recherche. En outre, nous avons été présentée aux élèves, par notre collaboratrice, comme chercheure universitaire. Son attitude auprès des jeunes sous-tendait que notre recherche avait le potentiel de dynamiser son milieu d'enseignement. Selon l'avis de cette enseignante en arts plastiques, cet élément était valorisant pour ses élèves, car il contribuait à faire en sorte qu'ils se sentent impliqués dans un projet spécial lié à une collaboratrice venant de l'extérieur du milieu scolaire.

De plus, les considérations éthiques de notre recherche touchent également certains aspects de la réciprocité. Selon Levy (2006), la réciprocité est « une considération éthique importante, dans la recherche avec des êtres humains, car elle permet au chercheur de reconnaître la contribution des participants dans la construction de la connaissance » (traduction libre, p. 54). Dans le contexte d'une recherche-intervention s'inscrivant dans le courant postpositiviste de la théorie critique (Green et Stinson, 1999), le recours à la notion de réciprocité se fait surtout dans le but d'assurer un équilibre de pouvoir entre les participants et le chercheur<sup>49</sup>.

Nous avons fait valoir, auprès des participants, qu'ils avaient l'occasion de participer à un projet de recherche novateur en enseignement des arts visuels et médiatiques et que, par le fait même, ils concouraient à faire progresser les connaissances dans ce domaine. De plus, les

---

<sup>49</sup> Cet aspect est aussi couvert par l'énoncé de politique des trois conseils : Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), 2005.

jeunes participants ont reçu, au terme de l'étape de terrain de notre recherche, les impressions couleur<sup>50</sup> des dix captures d'écrans qu'ils ont retenues pour l'étape de l'entrevue d'explicitation. Cette démarche visait à donner de la valeur à la contribution de chaque jeune. Par ailleurs, Mirella, une des participantes à la recherche, a écrit à notre intention, sur son document d'entrevue corroborée : « Ça m'a fait très plaisir de participer à cette recherche. Elle m'a permis de mieux connaître mes pratiques et mes habitudes sur Internet ». Selon ce qui précède, le fait que certains participants soient conscients d'avoir réalisé des apprentissages en regard de leurs cyberpratiques et sentent le besoin de communiquer leur satisfaction à la chercheuse révèle, à notre avis, un aspect signifiant de cette recherche et met au jour des manifestations de réciprocité participant-chercheuse.

### 3.3.2 Confidentialité

Nous avons avisé les participants, avant la tenue des opérations de collecte de données, de la dimension confidentielle de notre recherche. Nous avons fait ce choix afin de favoriser, chez les jeunes participants, la non-censure en regard de leurs cyberpratiques. Compte tenu de ce qui précède, nous avons eu recours à un pseudonyme pour l'identification de l'ensemble de nos données, tant textuelles que visuelles. Des informations concernant le projet et permettant l'identification visuelle des participants ont été conservées via la photographie. Cependant, les procédures mises en place pour assurer l'anonymat des participants ainsi que le caractère confidentiel des données lors de leur traitement et de leur diffusion sont les suivantes. Premièrement, en regard des photographies numériques ou captures d'écrans donnant à voir les participants, les visages ont été déformés avec un cache ou du floutage afin de rendre le sujet méconnaissable. Deuxièmement, les indices visuels ou écrits, sur captures d'écrans, permettant l'identification du participant ont eux aussi été brouillés en utilisant les mêmes procédés. À titre d'exemple, le fait que certains participants utilisent leur nom réel sur le réseau social Facebook a nécessité que nous brouillions les endroits où le nom apparaissait. Nous avons procédé de la même manière pour les pseudonymes visuels ou textuels employés sur les blogues ou autres environnements Web, les identités virtuelles pouvant, elles aussi,

---

<sup>50</sup> Notons que nous avons pris soin d'insérer ces impressions dans un porte-document, le tout accompagné d'une lettre de remerciement personnalisée pour chaque élève et imprimée sur papier officiel de notre institution universitaire.

être retracées. En outre, que ce soit dans le contexte de la présente thèse, ou dans un contexte éventuel de diffusion ou de publication, les documents (textes et images) ont été et seront désignés seulement par le niveau scolaire du sujet et le nom de l'école où nous avons conduit notre recherche ethnographique. En d'autres termes, seuls les éléments contextuels liés aux jeunes participants, soient le nom du Collège Regina Assumpta et la mention de la 3<sup>e</sup> secondaire, ne sont pas confidentiels.

Notons cependant que le nom de madame Claude n'est pas confidentiel. Nous avons fait ce choix, car le fait de pouvoir dévoiler le nom de cette enseignante en arts plastiques nous permettra plus aisément, lors de diverses allocutions à propos de notre recherche, de donner à voir des images de ses projets pédagogiques. Rappelons que les jeunes participants à la recherche ont été appelés à expliciter les manières par lesquelles leur cyberpratique peut être liée à leur pratique artistique à l'école. Le fait de montrer quelques images de projets de cette enseignante contribue à rendre plus claires nos données ethnographiques. En outre, nous estimons que le fait de nommer l'enseignante collaboratrice constitue un élément de valorisation professionnelle pour elle. Nous avons d'ailleurs conduit une entrevue avec elle pour la revue *Vision*, entrevue dans laquelle il fut question de notre recherche (Faucher, 2011, p. 6-17). Dans ces conditions, il était plus cohérent de révéler le nom de l'enseignante dans notre thèse, avec son autorisation, car elle est liée à notre recherche dans un média écrit à la disposition du public.

### **3.3.3 Consentement à la recherche**

La troisième considération éthique concerne la notion de consentement en recherche. En regard de la présentation de notre projet, une rencontre d'information a eu lieu afin d'informer clairement les participants de l'objectif et des modalités de notre recherche ethnographique. De plus, puisque notre recherche implique des sujets mineurs, un formulaire d'autorisation a été remis aux parents ou tuteurs légaux des participants et compilé par le biais de notre collaboratrice. Le lecteur peut prendre connaissance de ce formulaire, qui a été signé par les parents et les élèves, à l'appendice D (p. 285). Ajoutons que nous avons reçu, au trimestre de l'automne 2010, un certificat d'éthique de la part du Comité institutionnel

d'éthique de la recherche chez l'humain (CIER), du doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM.

### 3.3.4 Validité et corroboration de documents

Selon Gauthier (1992), la validité interne consiste en la « qualité d'une stratégie de recherche qui permet de minimiser les risques d'erreur dans l'attribution des causes à des effets et dans les conclusions de la recherche » (p. 572). Ce même auteur estime que la validité externe, quant à elle, repose sur la « qualité d'une stratégie de recherche qui permet de minimiser les risques d'erreur dans l'extrapolation des résultats au-delà de l'échantillon analysé » (p. 572). Notre échantillon de participants n'étant ni aléatoire, ni large ou représentatif, mais bien réduit, non aléatoire et signifiant en regard de nos questions de recherche (Merriam, 1998, p. 8), cette réalité ne nous permettra pas de généraliser les résultats de notre recherche ethnographique à un large segment de population scolaire (élèves québécois de la 3<sup>e</sup> secondaire).

Par ailleurs, la validité interne de notre recherche s'appuie sur deux réalités. La première concerne notre excellente connaissance du milieu scolaire québécois, des programmes de formation des élèves, des orientations ministérielles en termes de formation des maîtres et de la pratique de l'enseignement des arts en milieu scolaire secondaire. D'autre part, la validité interne de notre recherche prend appui sur le fait que nous possédons une connaissance profonde de la culture des jeunes<sup>51</sup>. Cette réalité renforce notre regard de chercheure ainsi que la compréhension engendrée à l'égard des pratiques investiguées. Elle permet également de réduire au minimum les risques de fautes et d'approximations.

De surcroît, pour nous assurer du caractère scientifique de notre recherche, nous avons eu recours à deux types de triangulation. Selon Yves Poisson (1991), auteur de l'ouvrage *La recherche qualitative en éducation*, « [...] la triangulation est toute démarche systématique

---

<sup>51</sup> Cette affirmation comporte tout d'abord comme assise notre expérience d'enseignement dans les écoles secondaires et sur celle de supervision de stages. Ces expériences nous ont permis d'écouter et d'échanger régulièrement avec les adolescents à qui nous enseignons ou que nous visitons mais aussi d'observer leurs comportements et diverses manifestations de leur culture. Cette affirmation se fonde également sur notre rôle de mère d'un adolescent de 12 ans, créateur de bandes dessinées, adepte des jeux Lego et des jeux vidéo.



effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées (p. 99) ». Afin que les résultats de notre recherche soient fidèles au phénomène étudié, nous avons d'abord utilisé la triangulation méthodologique (Mayer et Ouellet, 1991, p. 418). En effet, comme nous le mentionnions dans la section de notre thèse visant à présenter l'étude de cas multiple, nous avons eu recours à diverses techniques de collecte de données (entrevue de groupe et entrevues d'explicitation) ainsi qu'à une méthode de recherche (écranographie) pour rendre compte des pratiques culturelles d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire dans le cyberspace.

En outre, nous avons analysé les mêmes données à l'aide « d'outils » divers, tactique qui relève de la triangulation dite théorique. Effectivement, pour chaque cas à l'étude, nous avons eu recours à l'analyse de contenu du texte (entrevues d'explicitation) et des captures d'écrans, démarche relevant de la recherche qualitative. Toutefois, dans le logiciel NVivo, que nous présenterons dans les prochaines lignes, la fonction informatique générant des diagrammes à partir des nœuds créés lors du codage nous a donné la possibilité d'examiner les données recueillies sous un nouvel angle. Cet ajout « quantitatif », malgré ses limites, a enrichi notre méthodologie qualitative et renforcé la crédibilité des résultats de notre recherche. En outre, selon Mayer et Ouellet (1991), cet alliage d'une méthodologie qualitative et de matériel quantitatif est un « phénomène dit de triangulation [qui] peut être utilisé par les intervenants sociaux » (p. 73).

En ce qui a trait à l'utilisation du logiciel NVivo (2010), cet outil donne la possibilité de gérer et d'analyser différents types de documents (textes, images, vidéos, etc.). À la fois puissant, souple et convivial, ce logiciel a été très utile tout le long des opérations de codage, mais aussi pour l'analyse de notre corpus de recherche. Nous traiterons à nouveau de ce logiciel dans la section du présent chapitre destinée à l'analyse de contenu.

En plus d'avoir emprunté différents moyens et approches pour accéder à nos données, nous avons pris soin de maintenir la rigueur à toutes les étapes de notre recherche. Ainsi, nous avons demandé à chaque participant de corroborer la transcription de son entrevue d'explicitation ainsi que celle de l'entrevue de groupe. Cette étape a eu lieu avant le départ pour les vacances de Noël (2010) et au retour de celles-ci (en janvier 2011). Pour chaque

entrevue, les mots ou passages à clarifier ont été identifiés à l'aide de surligneur autocollant. Cette stratégie a facilité la tâche de chaque jeune participant en orientant son regard directement au bon endroit dans le texte, raccourcissant ainsi son temps de lecture. Ces zones à éclaircir dans les transcriptions n'étaient pas fréquentes; certaines n'en contenaient pas, car la diction de l'élève était particulièrement limpide sur l'enregistrement ou parce que nous étions familière avec l'ensemble des références culturelles abordées par le jeune. À la différence du travail de corroboration pour l'entrevue du groupe de discussion, celui concernant l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans était plus exigeant pour l'élève, car il avait à lire un texte de 20 à 25 pages (et non pas quelques passages dans un texte où il intervenait de manière sporadique). Nous avons remarqué que certains élèves ont semblé avoir pris la tâche au sérieux (ou ont démontré plus de facilité en lecture). Certains ont même truffé leur document d'annotations diverses, alors que d'autres n'ont rien écrit sur la transcription de leur entrevue individuelle. La plupart d'entre eux se sont contentés d'écrire le « bon mot » au-dessus des termes pour lesquels nous demandions une clarification.

### **3.4 Terrain de la recherche**

#### **3.4.1 Présentation du projet**

L'étape liée au terrain de notre projet recherche a pris son envol le 24 septembre 2016 lors de la rencontre préparatoire tenue avec les participants. Tel que mentionné précédemment, à cette occasion, les considérations éthiques et déontologiques ont été abordées avec les élèves et le formulaire de consentement à la recherche leur a été remis. C'est à ce moment que nous avons présenté les objectifs de notre recherche, le rôle des participants et les trois opérations qu'ils seraient appelés à effectuer dans les semaines suivant cette rencontre. De plus, les élèves ont été informés du fait que la participation à cette recherche nécessitait de rester après l'école à deux reprises, et ce, pour une durée d'une heure et quart environ. Par la suite, une courte discussion conviviale a eu lieu, entre les jeunes participants et nous-même, au cours de laquelle ces derniers ont convenu collectivement d'une date pour la tenue du groupe de discussion. En outre, à ce moment, les élèves ont affirmé ne pas avoir besoin de la formation

liée à la capture d'écran que je leur proposais en raison, disaient-ils, du fait qu'ils connaissaient bien cette procédure de saisie de la surface écranique.

### 3.4.2 Déroulement du groupe de discussion

Le 8 novembre 2010, tout juste avant la tenue du groupe de discussion, nous avons fait la connaissance de la directrice de la 3<sup>e</sup> secondaire. Celle-ci confirmait avoir bien reçu les divers documents que nous lui avons envoyés, dont le formulaire de consentement à la recherche. Ces documents ont permis à la direction de ce niveau scolaire d'être bien informée de notre projet et de ses objectifs. Nous avons profité de l'occasion pour la remercier chaleureusement d'accueillir notre projet de recherche à son école.

Peu avant l'amorce de l'entrevue du groupe, nous avons présenté aux élèves un diaporama numérique grâce auquel nous avons effectué un bref rappel des objectifs de la recherche. De plus, l'intérêt et le but de l'exercice, auquel nous étions sur le point de nous prêter, a été énoncé – avoir l'opinion de tous – ceci nécessitant le respect du droit de parole ainsi qu'une écoute active et empathique de l'autre. Le diaporama contenait ensuite les consignes précises à suivre afin d'assurer le bon déroulement du groupe de discussion : 1) parler assez fort; 2) utiliser sa « meilleure diction »; et 3) dire son prénom avant de parler. Nous avons expliqué aux élèves que ces consignes<sup>52</sup> visaient aussi à faciliter le travail de transcription de l'entrevue (l'identification de l'élève qui s'exprime) qui allait faire l'objet d'une captation audio et vidéo. Cette dernière fut réalisée par l'enseignante collaboratrice.

Le diaporama de présentation offrait également la définition de la pratique culturelle élaborée dans notre cadre conceptuel. Dans l'esprit de la métacognition, nous souhaitions partager, avec les participants, nos outils de pensée en les rendant accessibles pour eux. Puis, à l'aide du diaporama numérique, nous avons présenté aux élèves les questions que nous leur posions

---

<sup>52</sup> Les deux premières consignes favorisaient aussi la compréhension des jeunes et la fluidité de l'échange, ce qui n'était pas le cas de la troisième (mentionner son prénom au début de chaque intervention) qui aurait pu brimer quelque peu la spontanéité dans l'échange, ce qui heureusement ne s'est pas produit, les jeunes s'étant bien adaptés à cette contrainte.

et autour desquelles graviterait l'imminente discussion : 1) qu'est-ce que la cyberculture<sup>53</sup>?; 2) comment conçois-tu tes pratiques culturelles sur Internet? Précisons que le début de l'entrevue collective, prévu pour 15h30, a été retardé de quelques minutes en raison de l'absence d'une des élèves : Émilie. Onze jeunes plutôt que douze ont donc participé au groupe de discussion<sup>54</sup>.

### 3.4.3 Déroulement de l'écranographie

La plage horaire officielle pour le déroulement de cette opération se situe entre le 15 et le 28 novembre 2010. Les informations liées à l'opération de la collecte d'images ont été consignées par écrit sur un document explicatif (*voir* appendice C, p. 287) qui a été distribué aux élèves avant leur départ, suite à la tenue de l'entrevue du groupe. Nous avons proposé aux adolescents de capter des fragments visuels montrant ce qu'ils aiment faire et produire dans le cyberspace. Concrètement, les participants devaient effectuer des captations puis les stocker sur un support amovible (ou clé USB). Voici les deux consignes énoncées : 1) « tu disposes d'un délai de deux semaines pour les réaliser<sup>55</sup> »; 2) « tu fais autant de captures que

---

<sup>53</sup> Nous avons eu recours au syntagme *culture Internet* afin de faciliter la participation des jeunes, car plusieurs d'entre eux ne semblaient pas comprendre tout à fait le sens du mot *cyberculture*. En dépit du fait que nous avons utilisé ce terme dans notre première question de l'entrevue, en guise de synonyme de « culture Internet », les jeunes n'ont pas utilisé le terme *cyberculture* par la suite. À ce sujet, nous remercions notre enseignante collaboratrice de nous avoir mis au fait de cette réalité avant la tenue de l'entrevue du groupe de discussion.

<sup>54</sup> Certaines précautions techniques, liées à l'aménagement de l'espace, du temps et de l'équipement, ont été prises afin d'assurer le bon fonctionnement de cette entrevue collective : 1) apporter un chronomètre; 2) apposer un cache sur la fenêtre de la porte de classe (afin d'éviter les dérangements occasionnés par les regards curieux); 3) choisir un moment dans l'horaire scolaire où le bruit dans le corridor adjacent est tolérable; 4) veiller au bon état des piles de l'enregistreur et à ce qu'une deuxième captation (de sécurité) soit effectuée; et 5) rapprocher une dizaine de pupitres afin de former un grand rectangle autour duquel les élèves puissent s'asseoir (tous pouvaient ainsi se voir et interagir facilement lors de la discussion collective).

<sup>55</sup> En observant le calendrier, l'on remarque qu'un délai de deux semaines sépare la date du groupe de discussion de la première entrevue d'explicitation de captures d'écrans. Compte tenu de ce qui précède, seuls les élèves qui ont vécu leur entrevue individuelle à la fin du mois de novembre ont véritablement disposé de deux semaines pour glaner leurs images, les autres ont eu plus de temps, échelonné entre deux semaines (pour Vincent, par exemple) et cinq semaines et demie (pour Sarah : dernière entrevue individuelle).

tu veux, mais tu gardes les dix images les plus significantes<sup>56</sup> pour toi parce qu'elles montrent (sur Internet) :

- ce que tu aimes voir (sites, etc.); ce que tu aimes produire<sup>57</sup> et créer (montage vidéo diffusé sur YouTube, etc.);
- comment tu aimes jouer, interagir et te divertir (jeux vidéo en ligne, MSN, etc.);
- ce que tu aimes apprendre, comment et où tu cherches ton information;
- quelque chose d'important pour toi (identité, groupe d'appartenances, dimensions esthétiques, revendications politiques et sociales s'il y a lieu, etc.). »

De plus, sur le document explicatif étaient listées quelques consignes d'ordre technique touchant les paramètres de sauvegarde de l'image et la procédure à suivre pour l'identification des images numériques. Ces paramètres visaient à uniformiser nos données visuelles (afin d'en faciliter le traitement et la manipulation), mais aussi à assurer la possibilité de publications (images à grande résolution) et de diffusion dans les congrès scientifiques. Finalement, nous avons demandé aux jeunes de saisir leurs images dans les endroits où ils naviguent normalement et d'apporter celles-ci à leur rendez-vous<sup>58</sup> pour l'entrevue d'explicitation. Lors de cette entrevue, nous avons été à même de constater que les consignes avaient été bien comprises<sup>59</sup> par les participants puisque les dix images, que chacun d'entre eux nous montrait, répondaient bien aux exigences tant techniques que celles liées au sens (montrer ce qui est significatif pour eux dans leur cyberpratique). Notons que, pour la plupart des jeunes, cette collecte s'est déroulée à leur domicile familial.

---

<sup>56</sup> En énonçant cette consigne, nous avons fait une courte pause pour donner aux élèves une définition simple du terme *signifiant*, c'est-à-dire : qui est chargé de sens, transmet du sens et qui exprime beaucoup de choses importantes pour toi.

<sup>57</sup> À ce moment-là, également, nous avons fait une brève interruption pour offrir aux jeunes participants une définition simple du mot *production*, c'est-à-dire : action de faire exister, de donner naissance à ... (n'est pas nécessairement de la création comme telle).

<sup>58</sup> Pour la prise de rendez-vous, nous avons fourni aux élèves une feuille de papier sur laquelle apparaissait un calendrier (mois de novembre et de décembre). Les jeunes participants étaient invités à inscrire leur nom sur ce calendrier, à la date qui leur convenait.

<sup>59</sup> Pour nous assurer que les élèves aient bien saisi le fait que la manœuvre de la capture d'écran se trouve à saisir l'entièreté de la surface écranique (sans aucun recadrage ni altération de l'image), un courriel de l'enseignante hôte a été envoyé avec notre accord aux douze participants. Ce message électronique de clarification reprenait les éléments essentiels de la capture d'écran (paramètres de saisie de l'image numérique etc.), en ajoutant que la capture d'écran devait être sauvegardée « telle quelle », sans aucune modification de l'image.

### 3.4.4 Déroulement des entrevues d'explicitation

Ces entrevues individuelles se sont déroulées après l' cole (15h10) aux mois de novembre et de décembre 2010. Lors de celles-ci, chaque jeune a montré ses images sur un poste d'ordinateur situé dans la salle de classe de l'enseignante collaboratrice, à l'exception des élèves dont le nom est suivi d'un dièse dans le tableau 3.1, ci-dessous. En effet, pour ces élèves, la rencontre s'est déroulée dans une salle de classe ordinaire, au premier étage du collège, car au moment du rendez-vous, l'enseignante tenait, dans son atelier d'art, un moment de récupération pour ses élèves. Notons que les noms en italique font partie de l'étude de cas multiple.

Tableau 3.1

Calendrier de rencontres pour les entrevues individuelles

Pseudo	Date	Pseudo	Date	Pseudo	Date
Vincent#	29 nov.	Jeanne	7 déc.	Jeremy	15 déc.
Ioan	30 nov.	<i>Thomas</i>	8 déc.	<i>Émilie#</i>	16 déc.
Rose	1 <sup>er</sup> déc.	<i>Mirella</i>	13 déc.	Éric	17 déc.
Dinh	2 déc.	Liza	14 déc.	Sarah	20 déc.

Chacune des entrevues<sup>60</sup> durait une heure et 15 minutes à raison d'environ 50 minutes pour le processus d'entrevue comme tel, ainsi que d'une période tampon qui a oscillé entre 15 et 30 minutes. Celle-ci, grâce à laquelle nous avons accueilli l'élève et fait un rappel du but de l'entrevue, a permis à chaque participant de transférer ses images stockées sur sa clé USB jusqu'au poste d'ordinateur utilisé pour l'entrevue (suite à quoi nous avons déplacé ces

<sup>60</sup> Avant l'amorce de ces entrevues, nous nous sommes assurée d'avoir en main : 1) l'enregistreur numérique (et des piles de rechange en cas de panne); 2) le questionnaire semi-directif; 3) le support amovible pour le stockage de la récolte cybervisuelle du jeune; et 4) la transcription de l'entrevue du groupe pour corroboration par chaque participant.

données visuelles vers notre propre support amovible). En outre, ce court laps de temps a donné la possibilité à l'élève de choisir un nom d'écran fictif spécifique à la présente recherche et de répondre à diverses questions permettant de mieux saisir son profil « technoculturel ». Ces questions concernaient l'équipement informatique utilisé par le participant durant l'étape de l'écranographie, son origine ethnique ainsi que son âge au moment de l'entrevue individuelle. Les informations recueillies ont permis de rédiger une section « mise en contexte » amorçant chaque cas à l'étude présenté au cinquième chapitre. Le nom d'écran fictif a été choisi afin d'ajouter une dimension plus personnelle dans les titres des différents sous-chapitres (l'étude des trois cas) et de donner au jeune la possibilité de choisir lui-même un nom d'écran ou *screen name* (Ito *et al.*, 2010, p. xix) qui le représente. En outre, vu la nature confidentielle de notre recherche, nous avons attribué un pseudonyme pour chaque jeune. Dans l'attribution de ces pseudonymes, nous avons pris soin de respecter l'origine ethnique du jeune. Nous avons également tenté de maintenir une résonance harmonieuse avec son nom d'écran (certains jeunes en ayant choisi un incorporant des fragments de leur prénom réel).

Les entrevues d'explicitation ont généré de 20 à 25 pages de texte chacune et, comme nous l'écrivions plus haut, environ 50 minutes d'enregistrement audio. Certaines entrevues n'ont duré que 48 minutes alors que, pour d'autres, nous avons dû inviter le participant à conclure ses propos alors que le chronomètre indiquait 55 minutes. Cette légère variation quant à la durée de l'entrevue dépendait, à notre avis, de la facilité avec laquelle chaque adolescent s'exprimait verbalement et de son envie de parler de ses cyberpratiques à ce moment précis de sa journée. Certains participants ont été très loquaces, d'autres l'ont été suffisamment ou peu. Cette dernière réalité est fréquente à l'adolescence et se reflète, notamment, dans leur culture mobile (envois de messages textes dotés ou non de binettes\* afin d'être le plus courts et efficaces que possible). Dans ces conditions, nous avons dû, comme chercheure, nous ajuster aux différents rythmes et manières d'être de chaque jeune participant. D'autre part, le nombre de captations (dix) et le nombre de questions du questionnaire (sept) ont fait bon ménage tout le long du processus de l'entrevue d'explicitation. Notons que les prochaines lignes concernent, plus spécifiquement, la façon dont les participants ont répondu aux questions semi-directives (*voir* appendice B, p. 285). Précisons que les trois premières

questions ont été posées en regard de plusieurs captations. Fréquemment, le jeune répondait à ces trois questions (à plusieurs reprises) alors qu'il présentait à nouveau l'ensemble de son inventaire cybervisuel.

Pourquoi tu as réalisé cette capture d'écran?

La première question a suivi un déroulement fluide et aisé. En effet, les participants semblaient répondre tout naturellement à cette question lorsque, au tout début, nous amorcions l'entrevue par des paroles semblables à celles-ci : « Bonjour Sarah, bienvenue à cette entrevue sur tes pratiques culturelles sur Internet. Pour débiter, on va faire un tour d'horizon où tu vas me présenter chacune de tes images en me disant pourquoi tu les as choisies et me dire en quoi consiste le site Internet » (transcription<sup>61</sup> de Sarah, lignes 5 à 8). Ainsi, ce survol de l'inventaire cybervisuel a permis à chaque adolescent d'effectuer une belle entrée en matière (en offrant un regard global sur ses cyberpratiques), de répondre à la première question et de prendre possession de son espace pour la poursuite de l'entrevue.

Peux-tu me dire ce que tu produisais ou faisais de particulier à ce moment-là?

La deuxième question a souvent été amalgamée, par le jeune, à la cinquième question (dans quelle image estimes-tu avoir été particulièrement créatif?). Malgré l'explication du mot *production* offerte à la fin de l'entrevue du groupe, les jeunes participants ont eu tendance à fusionner dans leur esprit les termes *production* et *création*. En effet, selon leurs réponses, nous pouvions percevoir que les élèves ne saisissaient pas clairement le sens de *production*. Toutefois, à mesure que l'entrevue progressait, et que nous donnions aux participants des exemples de productions (parmi les pratiques culturelles qu'ils nous décrivaient), les élèves semblaient graduellement s'approprier cette notion.

---

<sup>61</sup> La manière dont les transcriptions ont été réalisées sera explicitée dans la section de ce chapitre portant sur le traitement des données.



Peux-tu me dire comment tu t'y es pris pour le faire?

En regard de la troisième question, plusieurs participants ont été peu loquaces. Après coup, nous avons pris conscience que pour ces jeunes, expliquer le *comment* ils s'y prenaient pour accomplir une tâche sur Internet semblait avoir peu de sens, car ce qu'ils font et comment ils le font est « évident », comme si la captation parlait d'elle-même et ne nécessitait pas ou peu d'explication (par ex. : « ici il y a un petit [icône] *Write a comment*. Tu écris le commentaire pis après, ta face [sic] va apparaître [sur Facebook] » (transcription de Thomas, ligne 853). Lorsque les jeunes étaient inspirés par le *modus operandi*, ils fournissaient la plupart du temps des détails techniques (ex. : type de logiciel) liés à l'activité dont ils parlaient. De plus, certains jeunes ont voulu donner suite à cette question en demandant s'ils pouvaient aller sur Internet pour nous montrer, en mode direct, comment ils s'y prenaient. Comme si l'action de montrer, ou de *faire* en simultané avec la parole, allait davantage de soi que le fait de nommer les différents gestes qui composent une action. Ce fut le cas de Vincent, qui nous a « amenée » sur son profil Facebook, nous donnant à voir son univers personnel lié au réseautage social. Procéder ainsi semblait rendre ce participant-là plus à l'aise, c'est pourquoi nous nous sommes adaptée à sa manière de faire. L'*agir* avait alors préséance sur la *réflexion*.

Que veut dire cette image pour toi?

Concernant la quatrième question, celle-ci n'a pas été posée pour chaque captation. En effet, à cette question concernant la notion de sens, les participants ne répondaient pas avec aisance. Nous avons alors reformulé la question ainsi : « Quelle image a le plus de sens pour toi? ». Cette question a été posée et abordée de manière globale à la fin de chacune des entrevues.

Dans quelle image estimes-tu avoir été particulièrement créatif?

La majorité des participants ont répondu aisément à cette question qui a facilement suscité l'intérêt des jeunes. Mentionnons qu'à cette question, nous avons, à plusieurs occasions, associé une autre question : « As-tu interagi dans cette capture d'écran? ». Cette dernière était facile à comprendre pour les adolescents et offrait un beau complément à la dimension

créative par l'ajout de la dimension interactive dans les cyberpratiques des participants. En outre, cette question établissait une passerelle avec la deuxième consigne donnée aux élèves, avant leur départ pour l'étape de l'écranographie, qui, rappelons-le, se lit comme suit : « [...] tu gardes les dix images les plus significantes pour toi parce qu'elles montrent (sur Internet) : comment tu aimes jouer, *interagir* et te divertir ».

Peux-tu me dire si tu as accompli quelque chose qui pourrait influencer ce que tu fais dans ton cours d'arts plastiques?

À l'instar de la cinquième question, la sixième a également éveillé l'intérêt des jeunes de manière fluide. Cette question visait à mieux comprendre comment ce que le jeune fait et produit dans le cyberspace pouvait être lié à sa pratique artistique à l'école.

À quelle image t'identifies-tu le plus? Pourquoi?

La dernière question a aussi été inspirante pour les participants. Face à cette question, qui rejoint celle impliquant l'identité et le sens, les jeunes ont, en effet, été généralement loquaces<sup>62</sup>.

En fin de compte, le processus d'entrevue d'explication a nécessité, de notre part, diverses adaptations et ajustements en cours de route, dont ceux apportés à notre questionnaire semi-directif. Une partie de cette adaptation a fait suite aux paroles des jeunes (lorsqu'ils manifestaient un besoin ou disaient ne pas comprendre), mais aussi à leur langage non verbal. Nous avons pris soin de ne pas trop insister sur une question qui semblait embêter quelque peu le jeune participant. Tout le long du processus de l'entrevue, nous avons tenu à créer un climat relationnel d'ouverture et de confiance susceptible de donner envie à l'adolescent de parler librement de sa cyberpratique. Afin de rendre plus à l'aise un participant un peu tendu, nous avons parfois eu recours à des questions portant sur la famille, par exemple (« as-tu des frères et des sœurs? »), si nous sentions que cela était important pour lui.

---

<sup>62</sup> Précisons que cette septième question, tout comme la quatrième, visait à saisir ce qui est le plus important pour le jeune dans sa cyberpratique. Parfois les participants ont répondu aux deux questions en nommant une seule et même action; d'autres fois, ils en relevaient deux différentes. En effet, le domaine du sens et celui de l'identification de soi, quoique voisins, ne passent pas toujours par les mêmes voies.

Par ailleurs, certains des ajustements apportés au questionnaire semi-directif ont eu lieu dans la séquence même des questions. À titre d'illustration se retrouve la quatrième question qui s'est vue déplacée à la fin du questionnaire. De plus, nous avons eu recours à certaines stratégies afin de pallier à la « panne de parole » lorsqu'elle survenait chez les jeunes participants. Dans un tel cas, nous invitons l'adolescent à procéder à nouveau à un tour d'horizon de ses images en mettant l'accent sur une dimension X (celle de la production, de la création, de l'interaction, etc.) dont il avait préalablement peu traité. Ainsi, nous avons quelquefois posé à nouveau les mêmes questions, en les reformulant ou en ajoutant une légère variante. Cette stratégie a été particulièrement utile pour les entrevues où le jeune, après avoir présenté toutes ses captations, nous annonçait après 15 minutes, qu'il avait tout dit.

Le processus d'entrevue d'explicitation a nécessité de notre part, du début à la fin, une disposition intérieure empreinte à la fois de vigilance et d'ouverture. Vu la nature polysémique des images, l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans suscite un rapport beaucoup plus fluide à l'égard des questions. De plus, nous souhaitons maintenir un équilibre entre la nécessité de poser les sept questions et les besoins d'expressions du jeune, sa personnalité, son langage et son choix d'images. Autrement dit, il s'agissait de ne pas brimer la spontanéité du participant et son flot d'idées à ce moment-là de la journée, tout en gardant le regard focalisé sur les mêmes questions repères pour chaque entrevue, quitte à les poser de manière non linéaire.

Malgré ces divers ajustements « de terrain », la technique de l'entrevue semi-directive a été respectée puisque chacun des participants a répondu aux sept questions durant son entrevue individuelle. De plus, tout le long de l'étape de notre terrain, une très bonne coordination a eu lieu entre les élèves, l'enseignante collaboratrice, la transcriptrice et nous-même. Nous pourrions ajouter que le fait qu'il s'agissait d'élèves de 14 ans particulièrement responsables et autonomes a été d'une grande aide. En effet, aucun participant n'a raté son rendez-vous pour son entrevue d'explicitation et tous ont procédé de manière diligente à l'étape de l'écranographie. À toutes les étapes du terrain de la recherche, notre enseignante hôte a effectué un encadrement et un suivi auprès de ses élèves afin de leur rappeler, par exemple, le moment de leur rendez-vous pour l'entrevue individuelle. Finalement, en ce qui a trait au

terrain de la recherche, il est à noter que nous avons rédigé des notes de terrain, et ce, tout le long de l'étape de recherche en milieu scolaire. Dans les chapitres portant sur les résultats, des fragments de ces notes ont parfois été mis à contribution.

Finalement, notons que quatorze jours avant le début des entrevues individuelles, nous avons rencontré notre enseignante. Dans cette entrevue d'une durée de 48 minutes, madame Claude a surtout traité des projets artistiques et pédagogiques sur lesquels elle travaillait à ce moment-là. À la question « pourquoi accueillez-vous notre recherche? », l'enseignante en arts plastiques a répondu que ce choix reposait, d'une part, sur la compatibilité de personnalités entre elle et la chercheuse et, d'autre part, sur le fait qu'elle ressentait une certaine solitude dans son environnement professionnel immédiat et, qu'en conséquence, elle était très ouverte à tout projet lui permettant d'établir des collaborations stimulantes. De plus, le contenu de la transcription de cette entrevue, retravaillé par madame Claude et nous-même, a fait l'objet d'une publication dans la revue *Vision* (Faucher, 2011, p. 6-17), une motivation supplémentaire. Nous avons également eu l'occasion de présenter les résultats de notre recherche lors d'une activité pédagogique<sup>63</sup> à laquelle notre collaboratrice a assisté. Suite à cette allocution, nous avons questionné madame Claude, par voie de courriel, afin de recueillir ses réflexions et commentaires en regard de nos résultats de recherche. Le lecteur pourra prendre connaissance de l'opinion de l'enseignante consignée à l'appendice H (p. 384).

### 3.5 Traitement des données

Mentionnons tout d'abord que les diverses opérations conduites auprès des participants et par ceux-ci nous ont permis de colliger deux catégories de données : 1) le texte issu des entrevues (de groupe et d'explicitation de captures d'écrans); et 2) les documents visuels saisis par les participants. En effet, les données recueillies, lors des différentes opérations, ont produit des données ethnographiques à la fois visuelles et textuelles. Le lecteur sait déjà que chacune des

---

<sup>63</sup> Il s'agissait d'un événement, qui a eu lieu le 26 octobre 2011, organisé par la section *éducation* de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal.

entrevues a fait l'objet d'une captation audio à l'aide d'un enregistreur vocal numérique. Toutes les données que nous avons traitées et importées l'ont été conformément à l'entente déontologique et suite à l'obtention de l'autorisation écrite de la part de chacun des participants et de leurs parents. Suite à la tenue de chacune des entrevues, les captations (fichier Wav) ont été téléchargées sur notre ordinateur afin de réaliser la transcription de celles-ci. Au fur et à mesure que nous progressions dans notre calendrier d'entrevues (tableau 3.1, p. 110), chaque fichier audio a été déposé sur un site Web de service de stockage *Dropbox*<sup>64</sup> afin que notre transcriptrice désignée puisse y avoir accès dans le but de produire des verbatim. Nous avons choisi ce service, car il assurait la protection de nos données lors de leur transmission<sup>65</sup>.

Nous avons suivi la procédure décrite plus tôt, liée à l'envoi des fichiers audio, pour les douze entrevues individuelles, mais pas en ce qui concerne l'entrevue du groupe de discussion. En effet, cette dernière nous apparaissait complexe à transcrire pour une personne n'ayant pas assisté à la discussion. Malgré les précautions que nous avons prises (demander aux participants de dire leur prénom avant de parler), il est effectivement ardu de convertir en mode texte les paroles de douze personnes qui interagissent verbalement, si bien que nous avons nous-même transcrit cette entrevue. Ce choix a eu l'avantage de nous permettre, comme chercheure, de nous imprégner fortement des données ethnographiques alors générées. En outre, la transcription des entrevues individuelles comportait elle aussi un défi : décoder le « langage ado », tâche qui a été plutôt ardue pour notre transcriptrice surtout habituée à transcrire des paroles d'adultes. Afin de pallier à cette difficulté, nous avons, à la

---

<sup>64</sup> En effet, nous avons eu recours à ce service afin de partager les fichiers entre cette professionnelle de la transcription et nous-même (suite au dépôt de notre fichier audio, la transcriptrice déposait à son tour le fichier texte de la transcription comme tel et ainsi de suite). Il va sans dire que nous avons fait appel à l'infonuagique, phénomène abordé dans notre cadre conceptuel, parce que nos fichiers audio étaient trop volumineux pour être envoyés par messagerie électronique régulière.

<sup>65</sup> Dans le manuel d'instruction du site DropBox (<https://www.dropbox.com>), on peut lire : « nous prenons un soin extrême afin d'assurer la sécurité de DropBox. En effet, tous les transports de fichiers de données se produisent via le protocole de sécurisation des échanges sur Internet dénommé SSL. De plus, tous les fichiers sont cryptés à l'aide de l'algorithme de chiffrement symétrique AES-256 avant d'être entreposés sur notre *back-end*. Les standards que nous venons de décrire sont les mêmes que ceux utilisés par les banques et les autorités militaires pour assurer la totale protection de leurs données » (traduction libre, p. 5). Finalement, il est à noter que, suite à la transmission des fichiers audio à la transcriptrice désignée, ces derniers ont été supprimés. Les fichiers ont donc seulement transité par DropBox.

réception de chaque entrevue retranscrite, revu le texte attentivement en écoutant l'enregistrement simultanément afin de combler les mots parfois manquants (laissés vide par la transcriptrice) et pour apporter les différents ajustements permettant de rendre justice au langage et à la culture des jeunes<sup>66</sup>. Suite à l'explicitation des diverses opérations liées au traitement des données sera présenté, dans la prochaine section, le processus méthodologique employé pour l'analyse de contenu.

### **3.6 Processus méthodologique pour l'analyse de contenu**

L'analyse des données s'appuie principalement sur l'analyse thématique continue (Archambault et Paillé, 1996). Ce travail de codage et d'analyse a permis de générer une étude de cas multiple ainsi qu'un chapitre portant sur l'entrevue de groupe. Toutefois, à cette couche d'analyse d'induction typique, s'est ajoutée une deuxième couche reposant sur l'induction modérée (Anadon et Savoie, 2009). En effet, même si les résultats présentés dans cette recherche procèdent majoritairement d'une analyse d'induction typique (pour les chapitres liés à l'étude de cas multiple et à l'entrevue de groupe), l'analyse inductive modérée a permis, pour le sixième chapitre, de sonder nos données à la lumière d'une grille d'analyse.

Nous décrivons tout d'abord, dans les prochains paragraphes, le processus d'analyse inductif. Même si ce processus repose en grande partie sur l'analyse thématique continue (Archambault et Paillé, 1996), nous nous sommes également inspirée de l'analyse de contenu d'images de Levy (2006). Le processus d'analyse inductive comprend d'abord les opérations (ci-dessous) numérotées de 1 à 6, liées à l'analyse thématique. À l'exception des numéros 5 et 6, toutes les opérations ont été réalisées à l'aide du logiciel NVivo, bien connu dans le domaine de la recherche qualitative. Le lecteur remarquera que les numéros de 1 à 7 relèvent de données textuelles alors que le numéro 8 touche les données visuelles. Ces dernières exigent toutes deux, pour leur codage et pour leur analyse, un travail d'artisan minutieux. Les données visuelles et textuelles, rattachées à trois cas, ont fait l'objet d'une analyse descriptive afin de former un sous-chapitre pour chacun des cas. Précisons que, pour alléger la lecture de la thèse et faciliter la consultation de ces analyses, celles-ci se retrouvent à l'appendice E

---

<sup>66</sup> Il s'agissait par exemple de comprendre qu'un jeune parlait de « Pixlr\* » et non de « Pixel Art », etc.

(p. 290 à 361). Nous nous sommes appuyée sur ces analyses afin de rédiger les trois analyses interprétatives formant le chapitre V (étude de cas multiple). Voici les huit opérations composant l'ensemble du processus d'analyse inductive :

1. Imprégnation des données, c'est-à-dire : lecture des entrevues et visionnement des captations de manière « diffuse » afin de nous faire une première idée du corpus, soit « l'ensemble du matériel à analyser » (Deslauriers, 1991, p. 80).
2. Premier codage<sup>67</sup> de chaque entrevue, centré sur les actions posées générant plusieurs nœuds thématiques.
3. Deuxième codage de chaque entrevue, centré sur les contenus abordés générant plusieurs nœuds thématiques<sup>68</sup>.
4. Réalisation, pour chaque cas, de diagrammes montrant les différents nœuds thématiques (actions et contenus) de manière quantitative.
5. Réalisation, pour chaque cas, d'un tableau montrant les relations entre les nœuds thématiques *actions* et *contenus*, à l'aide de multiples traits associatifs.
6. Réalisation, pour chaque cas, d'un schéma réalisé à partir de l'arbre thématique, montrant visuellement l'articulation des nœuds thématiques centrés sur les actions et regroupés dans des ensembles chapeautés par des nœuds thématiques plus généraux.
7. Réalisation d'un nuage de mots, créée à partir de chaque entrevue, en recourant à l'outil ludique Wordle\* qui attribue, visuellement, plus d'importance aux mots apparaissant plus fréquemment dans la source soumise au logiciel<sup>69</sup>.
8. Codage des captures d'écrans.

Pour l'opération du codage proprement dite, nous avons donc opté pour une démarche inductive, en partant des mots des jeunes et en demeurant très proche du texte. Cette démarche d'analyse repose sur la thématisation continue telle que conçue par Archambault et Paillé (1996) :

---

<sup>67</sup> Cette étape a duré plusieurs mois puisque le double codage d'une entrevue d'explicitation (texte et captures d'écrans) a nécessité une semaine de travail à temps complet.

<sup>68</sup> Notons que nous avons procédé à ce double codage pour l'ensemble des entrevues, y compris celle du groupe de discussion. Toutefois, lorsqu'est venu le temps de l'analyse descriptive des différents nœuds, ceux qui relèvent des contenus ont été analysés systématiquement seulement pour l'entrevue du groupe de discussion. En effet, cette double analyse a permis, pour cette entrevue, de mieux rendre compte de la complexité des échanges et de l'interaction entre les douze participants.

<sup>69</sup> Mentionnons toutefois que l'outil populaire Wordle, à l'instar de Wikipédia, se trouve à compléter et non à remplacer nos opérations méthodologiques reposant sur une base plus rigoureuse.

[...Elle] consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés lorsque pertinent, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, etc. [...] (p. 188)

L'arbre thématique, dont traitent Archambault et Paillé, n'est pas inclus dans la thèse, mais y est présent de manière implicite. En effet, il est constitué 1) d'un tronc ou regroupement (par ex : cyberpratique de Mirella); 2) de nœuds thématiques généraux ou de branches principales (relations et explorations<sup>70</sup>); 3) de nœuds thématiques ou de branches secondaires (actions posées telles *jouer*, *s'entraider*, etc.); et 3) de sous-nœuds thématiques ou de branches tertiaires, contenant les différents contenus qui forment chaque nœud thématique.

L'insertion d'arbres thématiques dans la thèse, pour chaque cas, aurait allongé inutilement le document. Les différentes composantes de l'arbre sont perceptibles à la lecture de l'analyse descriptive des trois cas située en annexe. Les arbres thématiques sont aussi visibles au travers de chacun des schémas des ensembles (effectué pour l'entrevue de groupe et pour chacun des cas) puisqu'ils ont été construits en recourant à l'arbre thématique comme fondement.

Dans les chapitres portant sur l'analyse de l'entrevue de groupe (VI) et sur l'étude de cas multiple (V), nous avons également eu recours à des diagrammes. Alors que le schéma des ensembles permettra au lecteur de saisir visuellement l'articulation des différentes actions (ou nœuds thématiques) d'une pratique culturelle, des diagrammes rendront possibles le repérage et la comparaison des actions de manière quantitative. En effet, d'un seul coup d'œil, le diagramme permet alors de voir les actions dont le participant traite le plus jusqu'à celles dont il parle le moins.

En ce qui concerne le choix de termes dans l'attribution de nœuds thématiques (ou catégories), nous avons pris soin de trouver des mots à la fois englobants et justes, capables de bien décrire les actions abordées par le jeune participant. À titre d'illustration, l'action de « tisser et d'entretenir un réseau de relations virtuelles entre personnes » se résume, à notre

---

<sup>70</sup> Rappelons que les notions de *relations* et d'*explorations* sont rattachées au schéma de la rose des vents déjà présenté dans le chapitre consacré au cadre conceptuel.



avis, de manière adéquate dans le terme *réseauter\**. Cette dernière définition, de notre cru, constitue une fusion de deux sens différents du terme *réseauter* que l'on retrouve dans sur site de l'Office québécois de la langue française (<http://www.granddictionnaire.com>). Ce dernier exemple montre que la nature de notre recherche, touchant un sujet qui se développe à une vitesse fulgurante, a nécessité des manœuvres particulières (comme le recours à Wikipédia ou la création de définitions, lorsque nécessaire).

Les différentes opérations que nous venons de traiter reposent principalement sur une démarche de thématisation continue (Archambault et Paillé, 1996) recourant à une logique inductive. Toutefois, nous avons mobilisé deux niveaux d'induction pour le processus d'analyse (Anadon et Savoie, 2009). Le premier consiste à « se positionner dans une logique typique d'induction. Les catégories d'analyse proviendront entièrement du matériel recueilli » (p. 3). Le deuxième relève de l'induction modérée. Dans ce dernier cas, une « définition conceptuelle provenant des écrits balise de façon générale le phénomène étudié. [...] La richesse des données recueillies vient toutefois compléter la grille initiale d'analyse » (*ibid.*). Pour le sixième chapitre, nous avons fait appel à certains éléments de notre cadre conceptuel comme guide dans le processus d'analyse. Deux grilles d'analyse ont alors été employées. Elles sont liées aux habiletés de Jenkins et au schéma de la rose des vents, toutes deux présentées dans le cadre conceptuel. D'une certaine manière, l'on peut affirmer que nous avons fait appel à deux couches d'analyse puisque, suite à l'analyse thématique continue, nous avons investigué les mêmes données à la lumière d'un cadre interprétatif. En effet, les éléments tirés de l'entrevue de groupe et de chaque cas à l'étude, qui ont alimenté le chapitre multicas, ont été envisagés à la lumière des grilles d'analyse.

De manière schématique, il est à noter que, si le cinquième chapitre focalise sur l'analyse descriptive de trois cas, le sixième chapitre, quant à lui, vise à rendre compte de manière globale des cyberpratiques des participants. Nos questions de recherche principale et secondaire ont servi de support afin de rédiger l'analyse du chapitre multicas permettant de donner du sens à nos données ethnographiques (cette fois-ci en croisant les différents discours individuels).

Dans un autre ordre d'idées, nous souhaitons ajouter un dernier point en ce qui a trait aux schémas des ensembles et à celui de la rose des vents, lesquels ont été présentés dans notre cadre conceptuel. Le schéma formé de deux ensembles s'entrecroisant, apparaissant à la fin de chacune des cas à l'étude, et celui de la rose des vents (présent dans le chapitre multicas) entrent fortement en résonance. Dans les schémas constitués d'ensembles, les actions d'une dimension spécifique (*relations* ou *explorations*) sont regroupées dans un même schéma et sont rattachées à un même cas. La rose des vents, quant à elle, permet de situer globalement la pratique culturelle d'un participant par rapport à deux axes, dont celui s'échelonnant entre les dimensions *relations* et *explorations*. Selon ce qui précède, le schéma formé des ensembles se concentre sur un seul participant (dans l'étude de cas multiple) tandis que la rose des vents permet de comparer de manière visuelle les douze participants.

En ce qui a trait à l'analyse des captures d'écrans comme telle, celle-ci se retrouve au début de l'appendice E (p. 290 à 361). Cet appendice contient les analyses détaillées liées aux cas à l'étude ainsi que la procédure détaillée employée pour l'analyse des images. À partir de cette analyse, nous avons mis en saillie divers points marquants de l'analyse écranique dans le texte même de chaque cas à l'étude (chapitre V). De plus, afin d'alléger la thèse, il est à noter que l'ensemble des captures d'écrans se retrouve aux appendices E et F (*ibid.* et p. 362 à 380).

Dans ce chapitre, ont été explicités les différents éléments méthodologiques qui encadrent notre recherche. Rappelons que son objectif est de générer une compréhension riche et profonde des pratiques culturelles des participants dans le cyberspace. Partant de ce fait, nous avons opté pour une étude de cas multiple ethnographique, car cette approche autorise la saisie de fin de détails au sein des cyberpratiques étudiées. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons fait appel à diverses techniques de collecte de données (entrevue de groupe et entrevues d'explicitation) ainsi qu'à une méthode de recherche (écranographie). L'écranographie permet aux participants, d'une part, de poser des actes impliquant l'écran afin de circonscrire leurs cyberpratiques en mode image et, d'autre part, de s'engager activement dans la collecte des données.

## CHAPITRE IV

### ENTREVUE DU GROUPE DE DISCUSSION : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

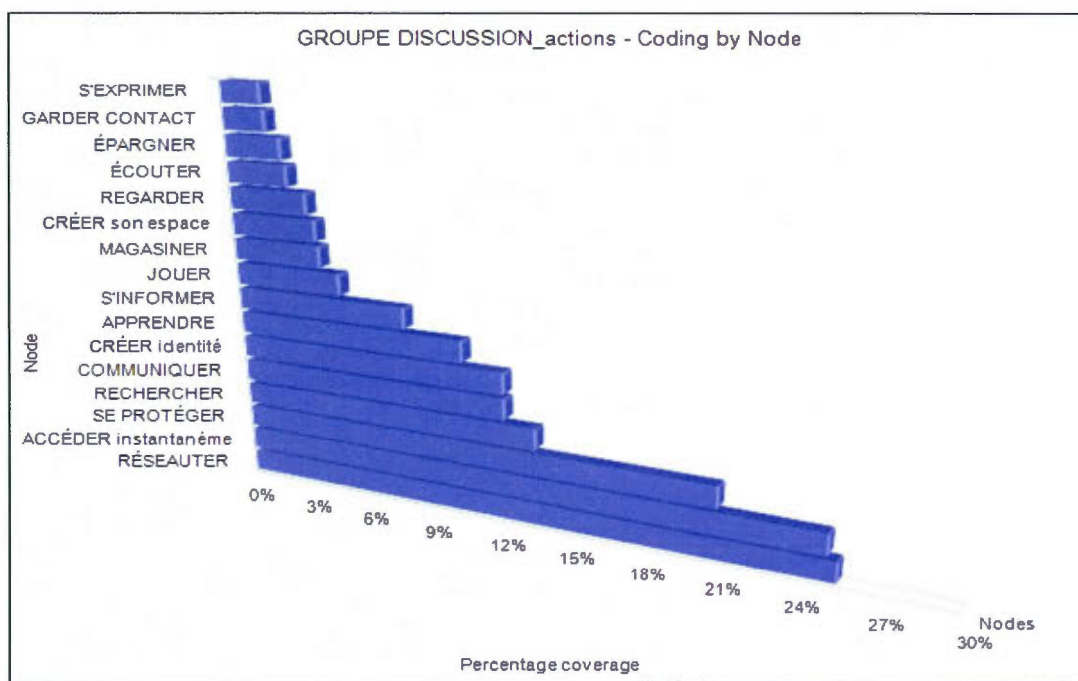
Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les différents éléments méthodologiques qui sous-tendent et balisent cette recherche. Le quatrième chapitre, quant à lui, porte sur l'analyse de l'entrevue de groupe. Nous effectuerons tout d'abord une mise au point en ce qui a trait à la procédure spécifique employée pour l'analyse et le codage des données de cette entrevue. Ces éléments de clarification concernent également la réalisation d'un verbatim. Par la suite, nous présenterons une courte analyse liée à l'outil Wordle. Cette dernière sera suivie par une analyse portant sur les nœuds thématiques mobilisés lors de l'entrevue de groupe. Cette analyse se subdivise en deux parties : la première est rattachée aux actions et la deuxième, aux contenus. Enfin, une synthèse portant sur l'entrevue du groupe de discussion clôt ce chapitre consacré à l'entrevue du groupe de discussion.

#### 4.1 Mise au point : analyse de l'entrevue collective

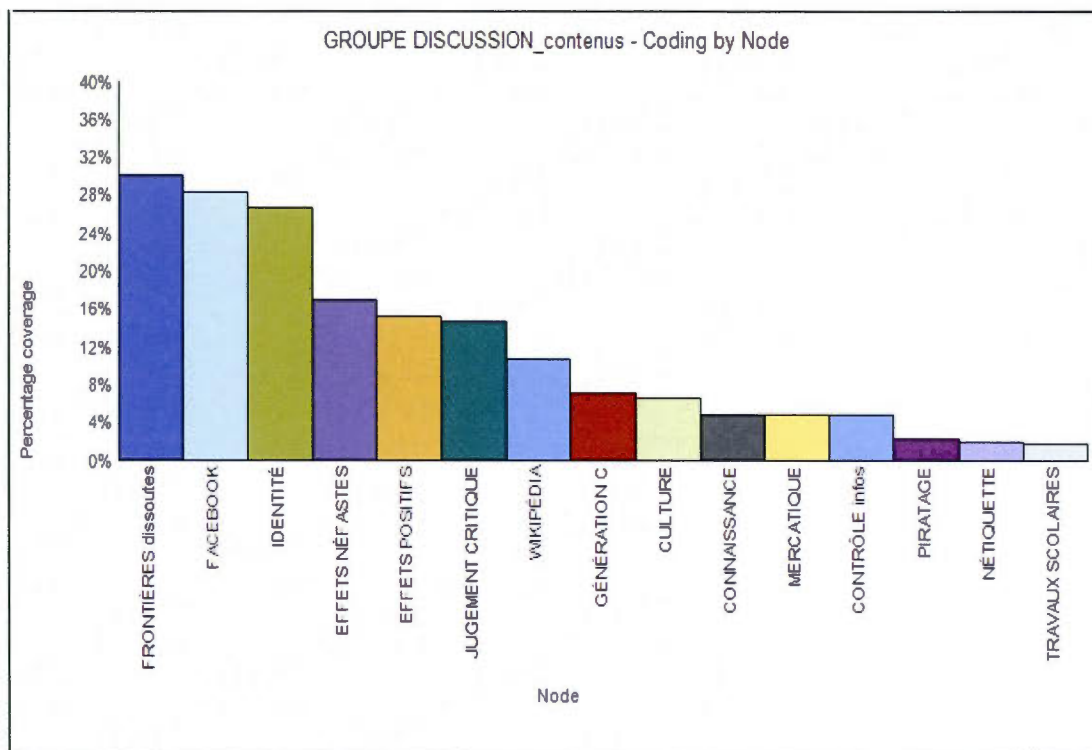
Lorsque nous avons procédé aux deux couches de codage, seize nœuds thématiques ont été repérés pour les actions. Il s'agit de : 1) *réseauter\**; 2) *accéder instantanément*; 3) *se protéger*; 4) *rechercher*; 5) *communiquer*; 6) *créer une identité*; 7) *apprendre*; 8) *s'informer*; 9) *jouer*; 10) *magasiner*; 11) *créer son espace*; 12) *regarder*; 13) *écouter*; 14) *épargner*; 15) *garder contact*; et 16) *s'exprimer*. D'autre part, en ce qui concerne les contenus, les quinze nœuds thématiques suivants ont été constitués : 1) *frontières dissoutes* ; 2) *Facebook*; 3) *identité*; 4) *effets néfastes*; 5) *effets positifs*; 6) *jugement critique*; 7) *Wikipédia*; 8) *génération C*; 9) *culture*; 10) *connaissance*; 11) *mercatique\**; 12) *contrôle des informations*; 13) *piratage*; 14) *netiquette*; et 15) *travaux scolaires*.

Tel qu'énoncé dans le chapitre portant sur la méthodologie, nous avons eu recours au logiciel NVivo pour l'analyse de nos données ethnographiques. Cet outil informatique a permis, entre autres choses, de générer deux diagrammes (fig. 4.1 et 4.2). Ces derniers présentent visuellement les différents nœuds thématiques (actions, puis contenus) abordés lors de l'entrevue de groupe. La première liste de nœuds focalise sur les actions suggérées par le jeune qui s'exprime, alors que la deuxième liste est centrée sur les différents sujets abordés

par les participants sans qu'ils ne s'adonnent nécessairement eux-mêmes à cette activité. À titre d'exemple, certains jeunes ont parlé du piratage, sans laisser entendre clairement qu'ils s'y adonnaient eux-mêmes, d'où le classement de cette action parmi les nœuds rattachés aux contenus. Le double codage recèle donc une force, car il permet de distinguer la parole des jeunes liée à leur *agir* et les sujets d'intérêts qui saisissent leur attention de manière générale.



**Figure 4.1** Traitement des différents sujets (actions) tirés de l'entrevue du groupe de discussion



**Figure 4.2** Traitement des différents sujets (contenus) tirés de l’entrevue du groupe de discussion

Nous reviendrons sur ces figures au fur et à mesure du déroulement de l’analyse descriptive qui suit. Mentionnons, avant d’amorcer cette analyse, que les propos des participants cités sont toujours suivis d’une indication telle que « ligne 34 ». Ces numéros de lignes, qui permettent de repérer les paroles du jeune dans la transcription, correspondent à celles qui sont attribuées automatiquement par le logiciel NVivo.

Lors de la transcription de l’entrevue de groupe, mais aussi de celles d’explicitation, nous avons à cœur l’importance d’une bonne compréhension pour le lecteur, l’allègement du texte, mais aussi le respect de la couleur du langage adolescent. Certains termes familiers et certains québécoisismes ont donc été acceptés. À titre d’illustration, les termes *ben* et *pis* ne sont pas suivis du code [sic] dans la transcription, à la différence d’autres termes également non conformes à un usage correct de la langue française, mais apparaissant moins fréquemment.



## 4.2 Nœuds thématiques liés aux actions

### 4.2.1 Réseauter\*

L'action de *réseauter* est très importante pour ces jeunes participants puisqu'il s'agit de celle dont ils ont parlé le plus, dans une proportion de 25,71% (voir fig. 4.1, p. 125) du temps de l'entrevue<sup>71</sup>. En ce qui a trait à cette action, les jeunes ont surtout parlé de Facebook. Nous verrons prochainement que les participants sont conscients de certains impacts du réseautage social sur leur avenir professionnel. Il est effectivement possible, pour un employeur éventuel, d'effectuer une veille, sur un moteur de recherche, à propos d'un candidat. Il fut aussi souvent question de la sécurité autour de la diffusion d'images de soi susceptibles d'être dérobées sur un réseau. Dans cette foulée, les participants ont traité de la question de l'usurpation de l'identité et de l'effritement de certaines frontières via Facebook, dont celle délimitant les espaces publics et privés.

Pour Mirella, lorsqu'on réseaute, « on peut vraiment ajouter n'importe qui comme "ami" » (ligne 748). Cette participante affirme être prudente en regard des personnes qu'elle introduit dans son réseau personnel. Elle ajoute : « Y a des personnes qui ont, comme, tellement d'amis que c'est quasiment, physiquement impossible d'en connaître autant » (ligne 749). Elle poursuit en disant que même si tu as l'impression de bien les connaître virtuellement, il n'en demeure pas moins que tu ne les côtoies pas dans le réel. Il y aurait une grande part de la vie de cette personne qui t'échappe : sa vie quotidienne « physique » et son devenir. Pourtant, par le réseautage social, tu es, quelque part, liée à elle, à cette personne, poursuit Mirella. Cet acte précis de *se lier* ne doit pas être fait à la légère, selon elle, et de l'avis de ses pairs qui ont passé une partie substantielle de l'entrevue à défendre l'idée d'une nécessaire prudence au sein des réseaux sociaux virtuels. Néanmoins, la suspicion freine, en quelque sorte, l'augmentation du nombre de contacts, lesquels peuvent conférer force et richesse à un réseau et lui donner la possibilité d'avoir un impact réel. Ce dernier aspect était perceptible de manière indirecte, durant la discussion, lorsque Mirella mentionnait que la dimension la plus féconde du cyberspace repose sur sa capacité à réunir des gens (lignes 188 à 193). Notons

---

<sup>71</sup> Il est important de noter que les divers pourcentages portent sur la *proportion de l'entrevue* (temps d'entrevue) rattachée à tel ou tel contenu ou action (nœud thématique). Ces chiffres (%) ne reflètent donc pas le pourcentage de participants qui ont tenu des propos appartenant à un nœud X.

que divers aspects associés à l'action de réseauter seront couverts dans l'analyse du nœud thématique *Facebook*.

#### 4.2.2 Accéder instantanément

Cette action est primordiale pour les participants puisqu'ils ont discuté de ce sujet dans une proportion du quart de l'entrevue (ou de 25.33%). Ce nœud est traité avec une importance presque égale à celle de  *réseauter* (25,71%). L'action d'*accéder instantanément* concerne, de manière générale, le fait d'avoir un accès aisé et rapide à une source ou un cyberlieu. De plus, il sous-tend une dissolution de frontières qui, avant le déploiement de la cyberculture, rendait moins fluides ces différentes entrées ou passages.

Plusieurs participants – dont Thomas, Éric et Jeanne – ont affirmé que le fait d'avoir accès à tant de choses, depuis la maison, facilitait grandement leur quotidien. Dans cette foulée, Thomas a dit : « On peut découvrir plein de cultures différentes en restant assis chez soi, pas obligé de voyager beaucoup [physiquement] » (ligne 95), puisqu'on peut naviguer et nomadiser allègrement dans le cyberspace. Alors qu'il traitait d'acculturation de manière humoristique, Éric a prononcé cette phrase fascinante : « On sort à l'intérieur » (ligne 104), faisant ainsi écho aux propos de deux de ses collègues de classes, Thomas et Jeanne. Toujours dans le registre de la facilité d'accès, Dinh affirme que « c'est plus facile d'aller sur Internet trouver une information précise que d'aller dans une bibliothèque, trouver dans une encyclopédie cette même information. C'est à portée de la main [...] » (ligne 230). Pour Dinh, cette rapidité d'accès est liée à « l'avancée technologique » (ligne 237). Dans cette foulée, Mirella a dit :

Mais en même temps, toutes les avancées technologiques portent dans un but d'augmenter l'accès à l'information le plus rapidement possible. On pousse dans la qualité de l'instrument en tant que tel, mais aussi dans la rapidité de fonctionnement. Par exemple, si t'as un vieux [sic] ordinateur, il va marcher à un moment donné, mais c'est sûr que t'es vraiment plus impatient, tandis que quand t'as un ordinateur qui marche super vite, ça t'incite vraiment à l'utiliser. (Lignes 269 à 274)

Selon Dinh et Mirella, la qualité de l'installation informatique de l'internaute implique non seulement l'ordinateur comme tel, mais aussi la nature du branchement Internet. Toutefois, Thomas avance alors l'idée que tout internaute, sans être doté d'un équipement informatique



à la fine pointe de la technologie, peut obtenir rapidement des informations dont l'accès était problématique, il n'y a de cela pas si longtemps (lignes 295 à 299). En outre, ce participant poursuit en traitant de la rapidité d'accès à l'information, et ce, de manière directe :

Thomas : Maintenant sur Internet, on peut voir des nouvelles qui viennent d'arriver de Chine, quelque chose qui vient de se passer, qui prendrait peut-être 40 minutes avant que ça arrive à la télévision, qu'on le sache.

Animatrice : Tu le sais tout de suite, t'as pas besoin de passer par les grands réseaux?

Thomas : Exact. Par exemple, un ami en Chine pourrait te dire : « Ah! Y a eu un tremblement de terre ». Le temps qui [sic] aille là-bas, qui [sic] tourne l'émission, ça prendrait plus de temps. (Lignes 332 à 340)

Par ailleurs, Éric ajoute, au sujet de l'action *accéder instantanément*, l'élément du branchement à Internet, désormais facile dans de nombreux endroits publics :

[...] Internet, on peut y accéder partout, comme on va dire sur, sur l'ordinateur, sur le cellulaire, sur la télévision, etc. Là, c'est rendu comme, même à McDonald, ils disent *WiFi*, vous ne savez pas c'est quoi, mais c'est Internet, vous pouvez accéder à Internet si vous avez un appareil électronique connecté sans fil, vous pouvez accéder sur Internet gratuitement. (Ligne 392)

#### 4.2.3 Se protéger

Cette action est primordiale pour les participants. En effet, ces derniers ont discuté de ce sujet dans une proportion de 21,17%. Avec les actions *réseauter* (25,71%) et *accéder instantanément* (25,33%), le présent nœud thématique fait partie de ceux qui ont été le plus traités par les jeunes. Ces trois nœuds thématiques forment un « bloc » d'actions dominantes, tel que le montre la figure 4.1.

Pour Éric, la cyberculture nous enseigne à faire attention, dans notre quotidien virtuel et réel, au choix des personnes avec lesquelles on interagit (lignes 182 à 184). Pour Jeremy, l'importance de se méfier est surtout liée à la possibilité de voir son système informatique infecté par des virus. Durant l'entrevue, les jeunes participants avaient préalablement discuté des pirates informatiques, si bien que, en tant que chercheure et animatrice, nous avons souhaité inviter Jeremy à clarifier son opinion. Ce sont plutôt Jeanne, Thomas et Éric qui ont répondu :

Jeremy : Mais là, quand on dit Internet et technologies, ben ça vient toujours avec des conséquences. Y a tout le temps des virus, il faut se méfier, là. [C'est] pas parce que c'est avancé, que c'est la technologie, que y va pas y avoir de problèmes.

Animatrice : Donc y a pas juste les pirates, y a aussi les virus. Les deux sont liés?

Jeanne : Ben les pirates introduisent des virus.

Éric : On dit « *hacker* ». (Rires collectifs)

Thomas : Utilise le terme « *Éric hacker* ». Bravo, Éric! J'insiste.

Éric : Madame, je terrorise des personnes sur Internet (rires collectifs). (Lignes 413 à 425)

La dernière portion de cet échange fournit un exemple du type d'humour que plusieurs adolescents chérissent : la provocation, le sarcasme et l'ironie. Ici Thomas surnomme son copain « *Éric hacker* » en guise de complicité amicale, ce à quoi Éric répond en faisant allusion à une action différente ou contraire à ce qu'il fait vraiment dans le cyberspace, provoquant ainsi le rire de ses camarades de 3<sup>e</sup> secondaire.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la cyberintimidation, Mirella dit :

En même temps, à l'école, on nous a beaucoup sensibilisés au fait [...] des dangers qui existent. Je crois aussi que nos parents nous ont mis en garde, je crois que pas mal tout le monde est conscient du risque d'utiliser Internet, si quelqu'un te veut du mal et tout ça. Alors, je sais pas si y a vraiment quelqu'un qui l'utilise inconsciemment. (Lignes 494 à 498)

Puis Dinh tient des propos qui impliquent la conscience d'écueils possibles sur Internet ainsi qu'une inconscience relative de la part des jeunes (lignes 575 à 583). Ces deux positions se départagent à part relativement égale, selon lui. En ce sens, Dinh se trouve à nuancer les réflexions précédentes de Mirella. Quant à Liza, elle mentionne que ses parents l'ont bien mise en garde et raconte une anecdote dans laquelle un ami avait diffusé des images sur le Web d'une fête organisée chez lui, images qui avaient permis à des voleurs de s'en prendre à son domicile (ligne 621). Dans cette foulée, Éric ajoute sur une note teintée d'humour : « Je pense que c'est à cause de moi qu'on s'est fait cambrioler (rires collectifs). En 2010, aujourd'hui, j'suis conscient pis aussi [à la maison], on a renforcé avec les caméras et tout ça (rires collectifs) » (ligne 626 à 629). Toujours en ce qui a trait à l'action de *se protéger*,

Thomas fournit l'exemple du site *Please Rob Me*<sup>72</sup>. Il ajoute que ce site permet de conscientiser les personnes qui utilisaient Foursquare\* et Internet de manière insouciant, comme le fait de divulguer facilement des renseignements personnels (ligne 690). Par ailleurs, il parle de son petit frère de cinq ans qu'il faut « surveiller [...] parce que y a des effets négatifs sur Internet » (ligne 327).

#### 4.2.4 Rechercher

L'action *rechercher* (le plus souvent une information) est relativement importante pour les participants. En effet, ils ont traité de cette action dans une proportion de 13,72%. Afin d'éviter les redites, mentionnons que, en fin de compte, pour les participants, l'action de *rechercher* consiste en grande partie à consulter le wiki\* le plus populaire au monde : Wikipédia. Les notions de rapidité d'accès à l'information, d'avancées technologiques (déjà traitées), de fiabilité de la source, de *modus operandi* pour la rédaction d'un wiki (dont nous traiterons plus loin) sont également liées à l'action de *rechercher*.

Pour compléter ces renseignements, précisons que Ioan tient des propos qui présupposent que plusieurs travaux scolaires nécessitent la recherche d'informations sur le portail de l'école et sur le Web en général (lignes 210 à 212). Quant à Sarah, celle-ci dit utiliser des « dictionnaires en ligne » (ligne 292) plutôt que les encyclopédies sur le Web.

#### 4.2.5 Communiquer et garder contact

La présente section étudie deux actions qui, dans le contexte de la pratique culturelle, sont liées aux dimensions communicationnelles et relationnelles : *communiquer* et *garder contact*. La première action a été abordée dans une proportion de 12,35%. Les jeunes ont traité de l'action de *communiquer* alors que nous leur demandions « ce que donnait » le fait d'amalgamer le mot *culture* à celui d'*Internet*. À cette question, Jeremy a spontanément répondu : « Communication! » (ligne 58). Suite à cette réponse, nous avons demandé aux jeunes de fournir des exemples liés à cette action. Jeremy et Liza ont répondu : « MSN, Facebook... » (ligne 63). Mirella a enchaîné en racontant qu'en plus de communiquer avec

---

<sup>72</sup> Notons que ce site renvoie à Foursquare\*.

ses amis à l'école, elle avait deux amies roumaines avec lesquelles elle correspond via la messagerie instantanée de Yahoo (lignes 67 à 69).

De manière générale, le clavardage fait partie des cyberpratiques des participants. En outre, l'action de communiquer par la parole est une dimension essentielle des cyberpratiques de plusieurs participants (principalement par le truchement de Skype et MSN). Cette dimension est très avantageuse pour plusieurs, car elle leur permet – surtout ceux qui ont de la famille à l'extérieur du Québec – de parler à leurs proches. Vincent, Thomas et Éric ont chacun leur tour soulevé l'importance de ce mode de communication. Par ailleurs, Mirella a dévoilé son grand intérêt pour la cyberculture favorisant, avant toute chose, l'action de *communiquer* ainsi que la rencontre de personnes (ligne 192). Pour Mirella, il s'agit non seulement d'un lien entre les individus, mais aussi d'un espace où il est possible d'établir une proximité avec des personnes que l'on n'aurait pas normalement croisées hors du cyberspace (lignes 188 et 193). Par ailleurs, Éric a traité du jeu World of Warcraft\* dans lequel, selon lui, des amitiés peuvent se tisser au-delà des limites de la vie physique (lignes 723 à 731). L'acte de communiquer se manifeste alors de manière indirecte, car le fait de vivre une amitié avec quelqu'un nécessite une forme de communication (écrite, verbale, etc.). En revanche, les propos de Sarah, tout comme ceux de Mirella, y font clairement allusion : « Le meilleur des avantages d'Internet, c'est vraiment la communication » (Mirella, ligne 520).

La deuxième action, portant sur l'action de *garder contact* avec autrui, a été traitée dans une proportion de 1,99%. Tout d'abord, Éric dit : « Moi aussi, je parle avec mes, comme, 42 cousins au Liban. (Rires collectifs) J'aime garder contact avec eux, savoir ce qu'ils font, voir s'ils sont pas malades, leur famille, les nouveaux bébés » (lignes 71 à 73). Suite à ces paroles, Thomas renchérit, en tenant des propos où l'on sent davantage la présence de la Webcam, dans la pratique de télécommunication, en raison du recours au verbe *voir* :

[...] c'est vrai, ce qu'Éric a dit aussi, pour s'informer de ses proches, par exemple, quand on voit un de nos proches, ça rapproche (rires collectifs), on se rappelle à quoi ils ressemblent. Parce que [sic] y a des personnes, ça fait longtemps qu'elles sont pas allées à leur pays d'origine, si [sic] sont pas du Canada. Ils les revoient, ils voient à quoi ils ressemblent maintenant, par exemple, cinq ans plus tard. (Lignes 127 à 131)

#### 4.2.6 Créer une identité

Ce nœud thématique a été traité dans une proportion de 12,33%. Les participants ont abordé cette action selon une fréquence à peu près égale à celle de l'action de *communiquer* (12,35%). Au tout début de l'entrevue de groupe, nous avons demandé : « Qu'est-ce que la culture Internet pour vous? Ce qu'on appelle parfois cyberculture? » (ligne 6). Voici la réponse de Vincent :

Pour moi, Internet, c'est où je trouve ma musique, surtout sur YouTube et tout ça. Là-bas je trouve des groupes pis comme je trouve mon style de musique et en même temps, en trouvant mon style de musique, je vois comment le monde, ben comment les groupes s'habillent et en même temps je trouve mon style vestimentaire. Ouais, c'est un peu fucké [sic], mais c'est ça. (Rires collectifs) OK, c'est un peu « pas normal », mais c'est comme ça que je vois, là. Je porte pas exactement ce qu'ils portent, mais, comme, ça a un peu un lien avec ma personnalité. (Lignes 7 à 17)

La création du style vestimentaire à l'adolescence peut donc s'abreuver dans le cyberspace pour ensuite se manifester dans la vie quotidienne et vice et versa. Toujours en ce qui a trait à l'action de *créer une identité*, mais sur le Web essentiellement cette fois-ci, Vincent mentionne le site Habbo\* permettant de fabriquer un personnage et de faire des rencontres virtuelles (ligne 644). Dans cet extrait, comme nous le verrons plus en détail dans l'explicitation du nœud *identité*, Vincent traite ce sujet de manière générale, ne disant pas clairement s'il l'a vécu lui-même ou non. Ce petit témoignage oscille entre la description générale hypothétique et le témoignage personnel. Par ailleurs, notons que plusieurs participants ont aussi traité de l'action de *créer une identité* en abordant fréquemment la notion d'usurpation d'identité. Éric, pour sa part, a révélé être un grand *fan* de la plateforme ludique de World of Warcraft. L'analyse de son entrevue d'explicitation révélera qu'il pose régulièrement l'action de *créer une identité* ou de « vivre » une identité parallèle, dans sa relation personnelle à son propre avatar.

#### 4.2.7 Apprendre et s'informer

La première action analysée dans cette section, *apprendre*, a été traitée par les participants dans une proportion de 10,53%. L'action d'*apprendre* a été abordée au début de l'entrevue de groupe par Éric. Il a alors mentionné que la cyberculture rendait possible la rencontre de

plusieurs cultures ainsi que l'action d'apprendre sans déplacements physiques (ligne 80). Il a repris cette idée à la ligne 98, avec les mots suivants : « Quand on regarde d'autres cultures pis tout ça, on apprend ». Un peu plus loin dans la discussion, Jeanne a raconté une anecdote liée à l'action d'*apprendre*, impliquant un membre de sa famille, activité s'inscrivant dans le cyberapprentissage (ou *e-learning*) :

[...] mon frère s'était mis dans la tête qu'il voulait apprendre l'italien, parce que, genre, mon grand-père est Italien pis toute. Il va sur Internet pis il fait « apprendre l'italien », pis là il trouve tout un site où apprendre l'italien. (Lignes 113 à 116)

À propos de l'acquisition d'une nouvelle langue et l'apprentissage en général dans le cyberspace, Liza se posait la question suivante : « C'est bien beau ce qu'on apprend ici, mais qu'est-ce qu'ils apprennent ailleurs? » (ligne 157). Lors d'un échange sur Facebook avec son cousin anglais, elle a appris que plusieurs jeunes Britanniques apprennent le français à l'école (lignes 154 à 164). En outre, Liza a traité indirectement de la capacité à apprendre rapidement des jeunes (en ce qui a trait à la cyberculture), en insistant sur le fait qu'ils sont « vraiment nés dans la technologie » (lignes 362 à 374). Plus loin dans la discussion, Jeanne mentionne le verbe *apprendre* en suggérant que le Web permet d'avoir accès à une quantité importante d'informations pouvant aller jusqu'à nous dispenser de suivre certains cours en milieu scolaire « physique » (lignes 533 à 537).

La deuxième action analysée dans cette section, *s'informer*, a été traitée dans une proportion de 7,98%. Le présent nœud nous invite à procéder à un croisement entre ce dernier et celui intitulé *accéder instantanément*. En effet, lors de la présentation de cette dernière action, nous avons cité les propos de Thomas (lignes 332 à 340), à l'effet que nous sommes très rapidement informés de ce qui se passe dans le monde. Il disait que, désormais, nous pouvons être renseignés instantanément à propos d'un événement se produisant en Chine. Thomas faisait alors allusion à la possibilité, pour tout internaute, quelle que soit sa provenance géographique, de diffuser rapidement des vidéos captés d'événements dans leur quotidien et d'informer le reste de la planète en contournant les grands médias. Pour sa part, Mirella a donné l'exemple suivant concernant son besoin de s'informer : « Je regard[e] MétéoMédia pour savoir quel temps il fera » (ligne 428). Par ailleurs, Rose dit : « Si vous voulez voir quelque chose, allez sur Facebook » (ligne 437). D'autre part, Sarah dit, « c'est [Internet]

aussi important pour l'école » (Lignes 440 à 442) afin de s'informer sur ses notes, son suivi pédagogique, etc. De plus, au travers d'un échange entre Mirella, Thomas, Vincent et Liza (lignes 466 à 479), ces jeunes ont montré qu'ils sont bien informés en regard des nouveautés liées aux technologies émergentes, dont le système de positionnement mondial ou GPS, pénétrant de plus en plus le quotidien des milieux familiaux, sociaux, etc.

#### 4.2.8 Jouer

Cette action a été traitée dans une proportion de 5%, soit environ cinq fois moins souvent que l'action de *réseauter* (25.71%). Sarah a raconté comment elle s'adonnait à différents jeux sur Facebook, seule allusion de sa part à l'univers ludique, ce qui laisse supposer que ce média social l'a « initiée », en quelque sorte, à différents jeux dans le cyberspace.

Toujours en ce qui a trait à l'action de *jouer*, Éric raconte quelques anecdotes liées au monde de World of Warcraft\* (lignes 723 à 731). Il mentionne comment des guildes\* peuvent se créer et de quelle manière un chef leur est attribué. Son discours indique que les jeunes s'investissent tellement dans cet univers cyberludique (dans les aventures qu'ils vivent en communauté), qu'ils expérimentent à ce point des émotions intenses en groupe, qu'ils en viennent à créer des liens interpersonnels forts. C'est pourquoi les différents « avatars » peuvent ressentir le besoin de passer du monde virtuel au monde réel. Éric donne l'exemple de joueurs qui se rencontrent physiquement aux États-Unis.

#### 4.2.9 Regarder et écouter

La présente section étudie deux actions qui, dans le contexte de la pratique culturelle, relèvent de la réception active de signes : *regarder* et *écouter*. En ce qui a trait à la première action, *regarder*, celle-ci a été abordée dans une proportion de 3,66%. Cette action est d'abord traitée dans l'extrait où Vincent raconte comment il crée son style personnel, à la fois vestimentaire et musical, en regardant des clips sur YouTube (lignes 8 à 23). En second lieu, l'action de *regarder* concerne un passage de l'entrevue (lignes 87 à 96) dans lequel Thomas dit : « Pour moi, c'est ce que je fais le plus souvent sur Internet, c'est regarder les films » (ligne 89).

En ce qui concerne la deuxième action de cette section, *écouter*, les participants ont parlé de celle-ci dans une proportion de 2,83%. Les adolescents ont abordé cette action à trois reprises. Primo, il s'agit de l'extrait (lignes 8 à 23) où Vincent s'exprime en regard du site YouTube. Secundo, il est question du passage suivant prononcé par Éric : « Comme moi, sur YouTube, j'écoute des chansons comme, nous ce qui est pas arabe, on dit Ajnabé. J'écoute des chansons Ajnabé, mais, aussi, j'écoute des chansons arabes, là, comme Fairouz pis tout ça, j'aime écouter, ça stimule ma culture orientale » (lignes 73 à 76). Le dernier passage, lié au nœud *écouter*, correspond à une intervention de Thomas (lignes 87 à 96) qu'il amorce en disant que, pour lui, la culture est liée à ce qu'il fait sur le Web, dont la pratique de l'écoute de la musique.

#### 4.2.10 Créer son espace et s'exprimer

La présente section étudie deux actions : *créer son espace* et *s'exprimer*. La première action, *s'exprimer*, a été traitée dans une proportion de 4,02%. En premier lieu, cette action concerne un échange (lignes 135 et 152) dans lequel Jeremy, Vincent, Jeanne et Liza expliquent que la différence entre MySpace\* et Facebook réside dans le fait que le second est beaucoup plus populaire. Au début de cet extrait, Jeremy a dit : « Internet, c'est notre façon à nous, adolescents, de nous exprimer. Mais comme, si on a un problème, on a besoin de notre espace, ben on va aller sur Internet. Si on a besoin d'être seul, on va sur Internet ». Quant au second endroit de l'entrevue associé à l'action de *créer son espace*, celui-ci concerne un échange entre Mirella, Jeremy et nous-même, auquel nous avons fait allusion précédemment.

Mirella : Je voulais revenir sur le point de Jeremy : être dans son propre univers. Moi, je vois Internet comme le moyen contraire à ça, c'est une réunion de gens. Internet, c'est comme un réseau international qui permet de faire des contacts, que ce soit un Chinois qui a fait un site en anglais, en Chine, ben tu peux aller le consulter pour faire une recherche. Moi, je vois beaucoup plus ça comme une communication, un lien entre les personnes que « être seul ».

Animatrice : Et si c'était les deux : relié tout en étant seul?

Jeremy : Quand je dis « être seul », je veux « être seul », comme dans l'environnement [physique], comme, mettons, chez toi, tu te chicanes avec tes parents, ben tu veux « être seul » de... tu veux être éloigné d'eux donc tu vas sur Internet, mais c'est pas seul, mais... [...]



Mirella : Il est seul, comme, physiquement, mais avec tout le monde sur Facebook.  
(Lignes 188 à 205)

Enfin, la deuxième action liée à cette section, *s'exprimer*, a été traitée dans une proportion de 1,88%. Cette action, qui a par ailleurs plus d'importance dans plusieurs entrevues d'explicitation, a donc été peu abordée durant l'entrevue du groupe. Elle se rapporte essentiellement à l'intervention de Jeremy où il parle du besoin, pour lui, de créer son propre espace afin de décrocher mentalement de sa vie quotidienne (ligne 135). Ici l'action de *s'exprimer* est associée au fait de rendre manifestes nos émotions et nos idées du moment. Cette action est aussi rattachée à l'idée de pouvoir être pleinement soi-même, de se retrouver dans un espace authentique (juste à soi et choisi par soi) que l'on peut partager virtuellement avec des amis, et ce, selon nos choix de modalités d'interaction.

#### 4.2.11 Magasiner et épargner

Dans les lignes qui suivent seront analysées deux actions rattachées à la culture de consommation : *magasiner* et *épargner*. L'action de *magasiner* a été abordée dans une proportion de 4,14%. Le lecteur remarquera (dans l'extrait ci-dessous) que le fait que Vincent mentionne la Chine a déclenché le rire de ses camarades. En effet, ce mot est devenu « comique » pour plusieurs en raison de la fréquence de son apparition dans la discussion et de la manière par laquelle il était introduit.

Vincent : J'aimerais parler aussi, hum... ça c'est plus pour les filles, mais aussi pour les gars, on peut avoir [sur Internet] des choses qu'on peut pas trouver au Canada. Quand on parle shopping, par exemple, vous savez c'est quoi des « supra »? [...] C'est comme des souliers. Ça coûte vraiment cher quand on veut les faire importer vraiment par des magasins. Quand on va sur Internet, on peut trouver un site spécial et on les a, comme, vraiment pas cher et de même qualité.

Chercheuse : Un site américain?

Vincent : Non, chinois. (Rires collectifs) Il faut importer de Chine, avec Internet vous faites juste commander, vous rentrez votre [numéro de] carte, et on vous les amène.

À cet exemple de la commande de chaussures de sport via Internet, Thomas a ajouté celui de la commande de pizza (lignes 504 à 510). Il est à noter que la pizza représente, pour plusieurs adolescents, un moment de réjouissance rituelle en groupe.

En ce qui a trait à l'action d'*épargner*, celle-ci a été abordée dans une proportion de 2,65%. Il s'agit d'abord d'un extrait (lignes 119 à 123) où Vincent dit que l'accès sans frais, possible dans le domaine des télécommunications, est valorisé dans sa propre culture. De plus, il dit : « Sur le téléphone, il faut payer, mais sur Internet, c'est gratuit. Mon père utilise Skype avec ses cousins arabes, je vous jure, madame, c'est vraiment quelque chose » (lignes 123 à 125). Cette manière d'épargner comporte donc de grands avantages pour Vincent et pour plusieurs membres de sa famille. Le deuxième passage rattaché à l'action d'*épargner* concerne World of Warcraft. À la fin de son intervention concernant ce jeu (lignes 723 et 731), Éric dit : « Là, je parle juste d'un jeu, OK, faut que tu paies à chaque deux mois, c'est pas gratuit, c'est vraiment cher » (ligne 730). Ici l'action d'épargner est implicite : parce qu'Éric mentionne que le montant à déboursier aux deux mois est élevé suppose qu'il souhaite plutôt économiser.

### **4.3 Nœuds thématiques liés aux contenus**

#### **4.3.1 Frontières dissoutes**

Ce nœud thématique est rattaché à une réalité essentielle pour ces jeunes puisqu'il s'agit du sujet dont ils ont parlé le plus, dans une proportion de 30,22%. Éric fait référence à cette dissolution en termes de réunion, à l'échelle planétaire, de nombreuses cultures. En outre, il mentionne les possibilités d'apprentissage et d'accès à toutes ces richesses, sans les barrières géographiques (Ligne 78). Pour Thomas, l'effritement des frontières touche autant les notions d'identité, de cyberlieux que de méthode d'infiltrations (ligne 699). Ajoutons que la gratuité de plusieurs fonctionnalités liées à la communication sur le Web renvoie aussi à cet effritement des limites.

Dans un autre registre, Liza aborde un aspect de la cyberculture favorisant l'entraide entre les individus situés dans différents pays, mais aptes à interagir en direct. Rappelons-nous les propos de Liza où elle racontait avoir croisé virtuellement un de ses « cousins d'Angleterre » qu'elle n'a jamais rencontré physiquement, mais avec lequel elle a clavardé sur Facebook pour l'aider à faire son devoir de français (lignes 154 à 164).

On peut noter que le présent nœud thématique, *frontières dissoutes*, entre en résonance avec celui d'*accéder instantanément* à quelque chose ou à quelqu'un (lié aux actions). La facilité et la rapidité d'accès à l'information, dont ont parlé antérieurement les participants, reposent, notamment, sur la corrosion des frontières entre le jeune et le contenu qu'il recherche, phénomène rendu possible par la cyberculture et ses dimensions participatives. En effet, la distance jeune/information est de plus en plus ténue. Dans cet ordre d'idées, l'effritement des frontières a aussi été traité par Thomas, alors qu'il donnait l'exemple d'un tremblement de terre en Chine dont on peut entendre parler *illico* dans les médias sociaux. Par ailleurs, l'infonuagique, et autres avancées technologiques, permet à des techno-objets, de plus en plus nombreux, d'être connectés à Internet, de pouvoir interagir entre eux et de se transformer en d'efficaces dispositifs de diffusion de renseignements à l'échelle du globe.

Par ailleurs, une anecdote rapportée par Sarah (lignes 674 à 682) soulève la question de la corrosion des frontières entre les espaces privé et public. Sarah raconte qu'il est facile, pour un individu, de pouvoir emprunter l'identité d'un autre (grâce à Facebook). Thomas a renchéri, à propos de cette dimension (non-étanchéité entre les espaces privé et public), en mettant toutefois l'accent sur la « gourmandise » de différentes institutions, organismes et compagnies en regard de nos informations personnelles. Notre espace personnel et privé existe-t-il encore? Selon Thomas, « y a plus rien que tu peux cacher » (ligne 690). Finalement, Liza traite d'une application, sur Facebook, qui permet aux usagers qui « suivent » une personne de la localiser grâce, entre autres choses, à leur technologie mobile (lignes 736 à 740).

#### 4.3.2 Facebook

Ce nœud thématique traite d'une réalité essentielle pour ces jeunes, car il s'agit de celui dont ils ont parlé le plus après celui de *Frontières dissoutes*, et ce, dans une proportion de 28,33%. Alors que Jeremy parlait de l'importance d'aménager son propre espace, une interaction entre participants (lignes 139 à 152) a révélé la prépondérance de Facebook dans la vie de ces jeunes. En effet, Vincent a alors dit : « Nous, c'est Facebook » (ligne 141). Ce réseau social est effectivement très populaire chez les adolescents.

Pour Ioan, Internet doit rester « secondaire » dans sa vie. S'il a du temps de libre, il dit opter plutôt pour les sorties à l'extérieur avec ses amis. Mais quand il va sur Internet, c'est soit pour « faire les *updates* sur le Facebook, pis si c'est plate chez moi, je me rends [sur Facebook] pour aller parler avec mes amis sur Internet » (ligne 209). Pour sa part, Mirella mentionne que « c'est rendu qu'eux aussi [MétéoMédia] ont un compte Facebook » (ligne 429), attirant l'attention sur l'omniprésence de ce réseau social dans les différents médias dont celui de la télévision. Rose renchérit en regard de cet aspect en racontant que, durant le bulletin de nouvelles qu'elle écoutait avec ses parents, l'on invitait les téléspectateurs à visiter leur page Facebook et à répondre à leurs questions sur ce réseau social. De plus, elle ajoute que plusieurs magazines auraient recours aux mêmes tactiques pour attirer un maximum de personnes vers leurs produits. Elle dit que « c'est comme si, maintenant, toute notre vie était rendue sur Facebook » (ligne 437). Dans cette foulée, Liza dit que, sur Facebook, on peut « *like* des choses, exemple des compagnies, des marques de vêtements » (ligne 445). C'est-à-dire qu'en appuyant sur l'icône *Like* – « j'aime bien » – un utilisateur peut manifester son appui en regard de statuts\*, d'une page Facebook, de publications sur des murs\*, etc. Liza ajoute que, « de temps en temps, ils [les compagnies] posent des choses sur leur *wall*, pis tu vois ça, ils t'informent des rabais et des trucs comme ça »<sup>73</sup> (lignes 446 à 451). De plus, Liza – qui a été très inspirée par le sujet de Facebook – dit qu'elle a vu, sur ce réseau social, des photographies plutôt compromettantes de personnes qu'elle connaît. Elle rappelle que lors d'une entrevue en vue d'obtenir un emploi, toute personne veut faire bonne figure, et c'est alors que ce type de photographies peut nuire à son image (Liza donne l'exemple de « la fille avec la bière dans les mains qui fait le party » (ligne 558)). Il est possible que, durant l'entrevue en vue de décrocher un emploi, « tu [ne] projettes pas nécessairement la vraie personne que t'es » (ligne 560). Rose, elle, a raconté une anecdote concernant un jeune d'environ 14 ans qui a passé une fin de semaine dans un chalet avec des amis, sans surveillance parentale, et où il y a eu consommation d'alcool. Au retour, l'adolescent a diffusé des images de la fameuse fin de semaine en oubliant que son père

---

<sup>73</sup> Notons que pour recevoir ces annonces sur son profil, Liza doit d'abord avoir choisi cette compagnie « comme ami », ce qui renvoie à certains aspects du Web 3.0 tel que vu dans notre cadre conceptuel.

faisait partie de ses « amis Facebook ». « Depuis ce temps-là, y a plus le droit d'aller dans des partys. [...] » (ligne 596).

Il y aurait, selon certains participants, une certaine méconnaissance de l'impact de la diffusion d'images sur la vie familiale, scolaire et personnelle des jeunes. Nous avons alors posé une question suggérant une certaine récurrence, voire une permanence de ces éléments publiés sur le Web, ce qui a donné lieu à l'échange suivant :

Jeremy : Ben concernant ce que vous venez de parler, mettons tu mets une photo [de toi] sur Facebook à 14 ans, après, quand tu vas être plus grand, tu vois que la photo est pas vraiment appropriée, pas représentative, tu peux l'enlever, ça reste pas.

Liza : Facebook *delete* [efface] aucune photo.

Vincent (appuyés par d'autres) : Tout reste dans le système. (Lignes 567 à 573)

Entre liberté de manœuvre totale et le « Tout reste dans le système » (ligne 573) de Vincent, il n'est pas aisé d'y voir clair, et l'extrait de l'entrevue dont nous venons de traiter montre que les jeunes s'intéressent à ce sujet et sont relativement bien informés. De plus, le nœud thématique lié à Facebook montre l'impact que peut avoir ce réseau social sur la vie quotidienne des adolescents : vie familiale, scolaire et, pour plus tard, vie professionnelle.

#### 4.3.3 Identité

Ce nœud thématique est celui dont les participants ont le plus parlé après celui des *Frontières dissoutes* et de *Facebook*. Le nœud lié à l'identité arrive tout juste derrière celui de Facebook, avec un pourcentage de 26,80%. Ces trois premiers nœuds forment en quelque sorte un « bloc », celui dont les participants traitent le plus. Effectivement, il y a un écart substantiel entre le sujet de l'identité et le nœud suivant, dans le diagramme portant sur les contenus (fig. 4.2, p. 125).

En regard de la dimension identitaire, Éric mentionne que, dans le contexte des réseaux sociaux, un pirate informatique peut altérer le profil d'un usager sans son autorisation. Selon Éric, cette pratique est largement répandue, et un *hacker* mal intentionné « peut rentrer n'importe où » (ligne 177) et modifier les informations personnelles d'un usager. Vincent ajoute que cela se fait « [s]ur Facebook, en deux secondes » (ligne 179).

Dans le contexte de ce réseau social, la question de l'identité apparaît comme étant névralgique. Tel que mentionné antérieurement, l'authenticité de l'image que l'on projette de son identité est une réalité que les jeunes participants ont à cœur. Par ailleurs, nous leur avons demandé de nous dire s'ils trouvaient que leur identité, dans la vie quotidienne, était similaire à celle qu'ils vivent dans le cyberspace. Nous voulions savoir si ces élèves fréquentaient des environnements Web leur permettant d'explorer d'autres aspects de leur personnalité, en marge de leur identité de la vie courante (lignes 638 à 641), ce à quoi Vincent a répondu :

Y a des sites qui s'appellent Habbo, vous créez un personnage pis vous rencontrez du monde, peut-être qu'ils sont pas dans le même pays que vous. Vous faites leur connaissance, mais vous connaissez même pas leurs vrais noms. C'est juste, par exemple, « Sask1995 », c'est écrit comme ça. Vous commencez à les connaître pis tout. Y a même du monde – ça c'est du monde *gamer* à l'extrême – ils sortent avec du monde sur Internet. Ils les ont jamais vus de leur vie, mais ils sortent avec eux sur Internet. [...] ils ne se marient pas, ils font juste sortir [ensemble] sur Internet. Ils se donnent un baiser. C'est toutes des affaires, genre, vous créez un petit bonhomme, vous le rendez beau, à votre personnalité. Vous pouvez même mettre ce que vous aimerez [sic] être. Parce que des fois, vos parents vous interdisent des choses : faire un mohawk de fou, ça je pense pas que mes parents vont me le permettre et j'ai pas envie de faire ça, là (rires collectifs), un mohawk vert, les parents vont jamais laisser un enfant faire ça, mais vous pouvez le faire sur l'Internet et vous promener avec ça, c'est cool pour la personne. (Lignes 643 à 658)

Ici, on sent le large éventail de possibilités qu'offre aux jeunes un environnement Web comme celui de Habbo Hotel\* : celui d'expérimenter différentes possibilités identitaires en dehors des conséquences du monde réel, sans sentir sur soi le regard parental ou celui de ses enseignants, du personnel scolaire ou celui des pairs. De tels environnements offrent des champs d'exploration non seulement au niveau identitaire (moduler son apparence, devenir autre, etc.), mais aussi relationnel (« sortir » avec quelqu'un). Ainsi, Habbo Hotel permet de défier certains interdits (*a fortiori* dans une école possédant un code vestimentaire strict), de créer des liens affectifs et même amoureux en dépit de l'éloignement géographique, le tout

dans un contexte où les usagers semblent appartenir au même groupe d'âge<sup>74</sup>. Par ailleurs, en regard de l'usurpation d'identités, Jeanne dit :

Sur Internet, c'est très facile de se créer une fausse identité, juste comme sur Facebook, tu te mets un faux nom, une fausse image, toutes les fausses informations. Tu peux infiltrer [...] donc là, t'infiltras pis t'essaies de connaître toute [sic] sur la personne avec juste des images, les trucs qu'elle marque sur Internet. (Lignes 662 à 670)

Pour Jeanne, il est donc facile de dérober l'identité d'un autre. Appuyant les propos de Jeanne, une intervention de Sarah, située entre les lignes 673 et 680, décrit la manœuvre d'un « monsieur » (journaliste) qui s'est glissé dans la peau virtuelle « d'une fille de 25 ans et il faisait semblant d'être elle [sur Facebook] », montrant ainsi à quel point il est plutôt simple d'usurper une identité. À ce sujet, Thomas est d'accord avec Jeanne et Sarah. En effet, évoquant le pouvoir du réseautage social dans l'exposition de la vie personnelle des individus, Thomas note qu'en raison du besoin d'avoir « une vie sociale agrandie », des jeunes disent « oui » aux demandes d'amitié sur Facebook d'individus qu'ils connaissent à peine. Thomas pose comme critère d'amitié légitime sur les médias sociaux le fait de pouvoir, par rapport à l'identité d'une personne, établir une passerelle entre les mondes virtuel et réel (lignes 695 à 715). Dans la logique de l'opinion de Thomas, si l'on ne peut faire le pont avec la « vraie vie » d'une personne, alors l'accepter comme ami sur un réseau X équivaut à contribuer au flou identitaire qu'alimente la cyberculture. En outre, en regard de l'identité et du sujet des avatars, au cœur de la dimension ludique et communicationnelle de la culture des jeunes, Thomas met au jour des aspects potentiellement nuisibles de la cyberculture en attribuant à la phrase suivante une connotation négative : « Tu peux être n'importe quoi » (lignes 703). En revanche, comme le lecteur a pu le lire précédemment, Vincent tient des propos laissant transparaître le potentiel sain et positif lié à l'expérimentation de différents *soi* dans le cyberspace. De plus, la cyberculture donne naissance à des dimensions qui nous échappent, à la fois fécondes, mais aussi troublantes. Ce

---

<sup>74</sup> Des adultes pourraient se joindre à la plateforme Web de Habbo Hotel. Toutefois, les propos de Vincent supposent qu'on y retrouve surtout des adolescents.

côté déstabilisant est abordé dans un extrait où Liza décrit une publicité de conscientisation diffusée sur YouTube<sup>75</sup>.

J'en ai vu un [vidéo] récemment – c'est comme un peu osé là – un gars qui faisait un peu, comme, de la pornographie avec une fille sur Facebook, ben comme, je veux dire, sur Internet – pis après, il s'en va souper pis il réalise que la fille, c'est sa sœur. (Quelques participants disent l'avoir vu aussi : « Ah oui! ») ». (Lignes 714 à 719)

Dans la publicité dont parle Liza, le jeune vit cette expérience puissante en communiquant via Webcam avec une fille dont il dévore la poitrine des yeux. Puis, les parents de l'adolescent l'appellent pour venir souper et c'est en s'asseyant à table, en famille, qu'il remarque que les vêtements de sa propre sœur (particulièrement le t-shirt), qui surfait simultanément dans sa chambre, sont identiques à ceux de la fille avec laquelle il s'apprêtait à s'adonner au cybersexe. « [T]u ne sais jamais c'est qui, qui est derrière, de l'autre côté de l'écran » (lignes 719), a dit Liza.

#### 4.3.4 Effets néfastes et effets positifs de la cyberculture

Dans cette section, les effets néfastes seront d'abord étudiés. Ces derniers (17,12%) ont été traités plus souvent que les aspects positifs (15,16%). On peut noter, effectivement, une certaine méfiance générale en regard de la cyberculture chez les participants, suspicion toutefois plus saillante chez les jeunes dont les parents sont nés au Proche-Orient. Les nœuds thématiques n'étant pas étanches, rappelons que certains effets néfastes ont été évoqués tout le long de la présentation des différents nœuds : dangers de divulguer ses informations personnelles, diffusion de photos compromettantes, usurpation d'identité, etc. Le lecteur se souviendra que lors de la présentation du nœud *se protéger*, Jeremy a parlé du problème des virus informatiques (ligne 412). Les jeunes ont également traité de la cyberdépendance (Dinh) et de la cyberintimidation (Mirella).

En outre, pour Thomas et Dinh, la rapidité d'accès possède un revers, car elle nous rend plus « paresseux » (ligne 299). Par la suite Thomas et Éric diront que la rigidité en regard des prix

---

<sup>75</sup> Cette vidéo publicitaire, intitulée *funny ad why Internet sex is not good*, a été visionnée le 13 mars 2012 à l'adresse <http://www.youtube.com/watch?v=9YvVX5qjTYk>



affichés sur écran est un désavantage, car on ne peut pas négocier avec la machine (ligne 508), pas encore du moins. Quant à Ioan, pour lui l'interaction « face à face » avec des personnes est essentielle : pour ne pas perdre la « civilité qu'on a, le respect qu'on a envers une personne » (lignes 525). Ioan revient aussi sur l'importance de la présence physique lorsqu'il évoque ses amitiés sur Facebook (lignes 207 à 212). Au chapitre des effets néfastes de la cyberculture, Ioan ajoute celui de la perte d'emplois partout où les services en ligne se substituent à une interaction de personne à personne. Pour sa part, Liza avance que la cyberculture « peut nous ouvrir sur le monde, mais, dans un certain sens, ça nous referme aussi » (ligne 541). Selon elle, le jeune, en passant le plus souvent par Internet, se trouve à ne pas exercer sa compétence à parler au téléphone, ce qui est plus gênant que de commander sur le Web. Liza fait aussi référence à de possibles revers liés aux systèmes de géolocalisation, évoqués antérieurement.

Mais c'est vraiment niais, là. Quelqu'un qui est vraiment *fru* après toi, j'sais pas qui a une grosse histoire (Thomas dit « Pyromane, pis tout ça »), tu peux trouver n'importe qui, tu sais à quel moment il est à quel endroit. [...] c'est vraiment rendu poussé, là. (Lignes 740 à 744)

En ce qui a trait, cette fois-ci, aux effets positifs liés à la cyberculture, Mirella expose le grand avantage de pouvoir communiquer, non seulement avec ses amis ici, mais aussi avec celles qui habitent en Roumanie (lignes 65 à 67), avis que partage Éric (lignes 69 à 71). En outre, le lecteur sait déjà que pour Mirella, un des points forts de la cyberculture repose sur le fait qu'elle constitue une « réunion de gens » (ligne 188). Cette force liée à la dimension communicationnelle est également partagée par Sarah.

D'après moi, le meilleur des avantages d'Internet, c'est vraiment la communication. Genre, juste le fait qu'on puisse communiquer avec du monde de tous les pays, pour moi ça représente le meilleur fait qu'on devrait avoir Internet chez nous. (Lignes 520 à 522)

En plus de la gratuité d'accès (parler sans frais) dont ont parlé Vincent, Éric et Thomas, pour Jeremy, la force du cyberspace repose plutôt sur le fait de permettre aux individus de se retirer dans leur « bulle virtuelle » et individuelle afin de faire une trêve de leur quotidien réel (lignes 196 à 198). Pour Jeanne, un grand atout de la cyberculture repose sur le fait qu'elle nous permet « d'apprendre tout » (ligne 534) sans déplacement physique. D'autre part,

concernant le jeu World of Warcraft\*, Éric dit : « Vous savez, y a des amitiés sur Internet qui transcendent les amitiés en réalité » (ligne 724). Selon lui, la cyberculture permettrait de créer des amitiés selon une logique qui transcende l'univers réel.

#### 4.3.5 Jugement critique et Wikipédia

Cette section porte sur l'analyse de deux contenus : l'exercice du jugement critique et le wiki\* le plus consulté. Le premier contenu, *jugement critique*, a été abordé dans une proportion de 14,64%. Au cours de l'entrevue, nous avons demandé aux participants s'ils croyaient que les jeunes en général sont critiques et conscients des stratégies de mercatique employées pour les rejoindre (lignes 481 à 485). Ce à quoi Jeanne a répondu en montrant qu'elle saisit une partie de la complexité des enjeux liés à la publicité et à la société d'hyperconsommation (lignes 487 à 492). Elle traite des ponts entre le réel et le virtuel que tentent d'établir les compagnies afin d'atteindre les jeunes de manière encore plus invasive. De plus, Jeanne expose des stratégies de vente employées tels le fractionnement des paiements, la pression exercée sur le consommateur, etc.

Pour sa part, Mirella a montré sa capacité à opérer un décentrement de son propre point de vue ainsi qu'une habileté à accueillir celui des autres. Ce dernier aspect a été présent, de manière globale, tout le long de la discussion chez Mirella et chez la plupart des participants à la recherche. Ils ont aussi fait valoir la légitimité de leurs convictions tout en débattant de manière respectueuse, même lorsqu'un de leurs pairs de l'école affichait un désaccord. Dans cette foulée, Dinh a tenté de nuancer le jugement de Mirella en disant que, pour lui, « certains sont pas assez conscients du danger » (ligne 575) lié au Web. Par la suite, Mirella a voulu aider Jeremy à clarifier sa pensée en mentionnant que, grâce au cyberspace, il peut retrouver, en quelque sorte, un refuge. En regard du degré de prudence sur le Web, Liza a été plutôt d'accord avec Mirella et, durant la discussion, elle a pris soin d'appuyer son dire en mentionnant une source fiable :

[J]’ai vu un article récemment, dans La Presse, qui parle des jeunes et d’Internet. Je crois que la plupart des jeunes sont conscients de ça [les dangers sur Internet]. C’est sûr qu’il y en a qui doivent pas l’être – y a toujours des exceptions – mais je crois que la plupart des jeunes le sont [conscients], mais il y en a pour qui – pareille – ça importe peu parce que [sic] ils se disent : « Ah! Mais moi, ça m’arrivera pas, ça arrive juste aux autres ». Mais tu ne sais jamais quand ça peut t’arriver. Ça peut pareil tomber sur toi [...]. (Lignes 707 à 712)

En ce qui a trait au deuxième contenu étudié dans cette section, *Wikipédia*, ce dernier a été traité dans une proportion de 10,77%. À ce sujet, Vincent dit, au début de l’entrevue : « Je vais sur Wikipédia pour *checker* mes affaires, moi » (ligne 33). Plus loin dans la conversation, nous avons demandé aux participants si leurs enseignants les autorisaient à utiliser Wikipédia dans leurs travaux scolaires (ligne 215), ce à quoi ils ont répondu par la négative (ligne 217). Ils ont aussi traité des avantages et des désavantages du mode de fonctionnement de ce wiki ainsi que de la notion de crédibilité. Pour Vincent, le wiki le plus populaire est fiable : « Une fois, j’ai essayé de vérifier pis c’était exactement la même chose » (ligne 253). Cependant, Jeanne nuance l’affirmation de Vincent en disant que le recours à ce wiki est « correct » dans la mesure où l’information trouvée est contre-vérifiée (lignes 243 à 246). Ioan, pour sa part, a vanté les mérites de cette encyclopédie en ligne en disant : « Les encyclopédies sont écrits [sic] à un temps [fixe], par exemple 1998, donc c’est une information très vieille (Rires collectifs) » (ligne 263). Quant à Sarah, celle-ci a porté un jugement plutôt sévère en regard de Wikipédia. Pour elle, ce wiki n’est pas fiable « parce que, l’autre fois, j’ai écrit sur une page quelque chose de pas rapport, genre « la, bla-bla », pis quand j’ai fait OK, c’était écrit [apparaissait en ligne]. Après j’ai effacé [...] » (lignes 288 à 290). Il est, en effet, facile de soumettre à Wikipédia sa propre définition d’un terme qu’on a préalablement cherché sans succès. Avant de cliquer sur *publier* (sa définition), l’internaute est invité à lire l’avertissement suivant : « Si vous ne désirez pas que vos écrits soient modifiés et redistribués à volonté, alors ne les soumettez pas ici », tel qu’on peut le lire sur le site de cette encyclopédie en ligne (<http://fr.wikipedia.org>).

#### 4.3.6 Génération C

Ce nœud thématique, traité dans une proportion de 7,14%, vise à recenser les passages de l'entrevue où les participants ont évoqué la dimension générationnelle liée à l'usage des nouveaux médias. Ce sujet a été introduit par Jeremy de la manière suivante.

L'ordinateur, qui est une technologie, c'est devenu comme, un peu, dans notre quotidien. Comme mes parents, ils me disent, par exemple, d'aller sur l'ordi « Ah! Y a quelque chose », comme ils ne savent pas vraiment. Avec les technologies, on s'adapte, comme, de génération en génération, on s'adapte de plus en plus. (Lignes 311 à 314)

Ici les propos de Jeremy suggèrent, non seulement l'existence d'un phénomène générationnel lié aux nouveaux médias, mais aussi la pénétration profonde de la révolution numérique dans la vie quotidienne des adolescents. Par la suite, nous avons demandé au groupe de jeunes s'ils se sentaient passifs ou actifs sur Internet (ligne 316). C'est Jeremy qui a d'abord répondu à la question par l'affirmative en disant que les jeunes sont davantage en mode *actif* ou *interactif* que les générations précédentes. Thomas a répondu à la même question que Jeremy en tenant les propos suivants.

Ce que Jeremy a dit, c'est vrai, mais plus la génération avance, plus on est apte à s'adapter à la technologie. Exemple personnel : mon frère a cinq ans, il sait plus utiliser l'ordinateur que mes parents. Il sait l'allumer, aller jouer sur Caillou, par exemple (rires collectifs), il fait des choses pour son âge. [...] (Lignes 324 à 327)

Suite à l'exemple de Thomas, appuyant la thèse d'une génération distincte « syntonisée » à l'univers des nouveaux médias, Liza renchérit en disant :

[...] c'est vraiment vrai que, de nos jours, les jeunes on est [sic] vraiment nés dans la technologie, on est presque nés avec un iPod dans les mains, tout le monde sait comment ça fonctionne. Si je prends l'exemple de ma mère qui est née en 1960 – ça fait un petit bout, mettons – des fois, elle me demande pour l'aider pis je dis : « Ben voyons, c'est facile pour moi, c'est évident ». Pour la plupart du monde ici, aussi, ça serait aussi évident, mais ma mère, elle me dit toujours : « Oui mais toi, tu es née, tu savais presque comment ça fonctionne un ordinateur. [...] » Pis pour reprendre un peu une expression familière, si je puis dire, aujourd'hui les iPhone\*<sup>76</sup>, on dirait qu'ils donnent ça dans les boîtes de céréales. [...] Un enfant de 10 ans qui a déjà son iPhone, qui sait déjà comment ça fonctionne [...]. (Lignes 362 à 374)

Sarah est d'accord avec Liza puisqu'elle affirme que :

C'est vrai ce que tu dis parce que, dernièrement, je me suis acheté un nouveau cellulaire, ça [sic] pris 5 minutes que je savais déjà tout comme [sic] ça fonctionnait. Quand ma mère s'est acheté un nouveau cellulaire, elle a gossé avec pendant une ou deux heures, elle savait pas comment ça fonctionnait. Je l'ai pris, j'ai gossé avec cinq minutes, puis j'ai pris le temps pour lui expliquer. Donc, je crois que c'est vrai qu'on est vraiment né avec ça. (Lignes 376 à 380)

C'est alors que l'expression employée par Sarah (et par Liza), « on est vraiment né avec ça », nous a rappelé diverses manières de nommer les jeunes dont celles de *natifs du numérique* ou, en anglais, *digital natives* (ligne 382). Il s'agissait plus d'un commentaire de notre part que d'une question proprement dite, suite auquel Éric a spontanément dit : « We are *digital natives* » (ligne 384).

#### 4.3.7 Culture, connaissance et travaux scolaires

Les lignes qui suivent porteront sur les contenus suivants : *conceptions de la culture, connaissance et travaux scolaires*. Le premier nœud thématique a été traité dans une proportion de 6,58%. Nous avons amorcé la discussion en posant la question suivante : « Qu'est-ce que la culture Internet pour vous? Ce qu'on appelle parfois cyberculture? » (ligne 6). Ce à quoi Jeanne a répondu : « Culture générale » (ligne 40). Quand, tout de suite après,

---

<sup>76</sup> Ces propos, où il est question du iPhone, peuvent surprendre, car il s'agit d'un téléphone intelligent coûteux. Toutefois, l'enseignante collaboratrice pour la présente recherche nous informait du fait que plusieurs des élèves du collège possèdent cet appareil. Ces observations ne sont cependant pas étonnantes lorsque l'on se rappelle que les jeunes qui fréquentent cette institution scolaire privée proviennent de familles appartenant le plus souvent à une classe sociale aisée. Ces renseignements sont tirés d'une discussion informelle avec l'enseignante qui a eu lieu à son école au mois de février 2011.

nous lui avons demandé ce que cela voulait dire pour elle, Jeanne a dit : « Ben "connaissance" » (ligne 31). Subséquemment, nous avons interrogé les participants afin de savoir ce que la culture pouvait signifier d'autre (ligne 35), ce qui a donné lieu au court échange suivant.

Jeanne : Ben comme « culture religieuse », genre.

Animatrice : « Culture générale », ça te faisait plus penser aux grandes œuvres, le savoir, les encyclopédies?

Jeanne : Oui, genre : « habiletés scolaires ». [...]

Animatrice : Si on met « culture » - qu'on a résumé à « connaissance et manières d'être » avec « Internet » - qu'est-ce que ça fait?

Jeremy : Communication, non? (Lignes 38 à 58)

Dans cet extrait, les jeunes touchent à quelques dimensions liées à la culture. En effet est établie une jonction entre la culture générale et les « habiletés scolaires », alors qu'on peut aussi tisser un lien entre « culture religieuse » et une conception anthropologique de la culture. À la question amalgamant *culture et Internet*, Jeremy a fourni lui aussi une excellente réponse puisque la dimension communicationnelle est au cœur de la cyberculture. Par la suite, Thomas a prononcé les paroles suivantes expliquant ce qu'est la culture pour lui.

Pour moi, la culture c'est plus ce que je fais sur Internet, c'est plus, genre, musique et film. (Rires collectifs) [...] quand on découvre des films de d'autres [sic] cultures comme des films hindous, etc. C'est différent, chaque pays à son propre mode de film. Y a les films asiatiques, américains, français, même les québécois. Comme Éric dit, comme moi aussi je suis d'origine orientale, y a beaucoup de films qui sont [sic] [proviennent] des pays arabes comme l'Égypte. On peut découvrir plein de cultures différentes en restant assis chez soi [...]. (Lignes 87 à 96)

Pour Thomas, la culture repose donc sur ce qu'il fait sur Internet, dimension qui est d'un grand intérêt pour notre recherche, car en parlant des actions qu'il pose dans le cyberspace, ce participant établit un très beau lien vers la notion de pratique culturelle. Dans cet extrait, les films (visionnés surtout via le Web) se révèlent pour lui être une magnifique porte d'entrée vers la découverte de multiples cultures de par le monde. Par ailleurs, tel que vu au sein du nœud thématique *accéder instantanément*, Éric a fait un lien avec le concept d'acculturation afin de traiter de la culture. Le fait que ces jeunes deviennent plus cultivés et

ouverts sur le monde, en partie grâce au cyberspace, est implicite dans le discours d'Éric, présenté ci-dessous.

Éric : Je voudrais juste ajouter une petite précision, quand on regarde d'autres cultures pis tout ça, on apprend, mais on sent pas qu'il y a une acculturation [sic]. On a appris ça en histoire, aujourd'hui, madame (rires collectifs).

Enseignante : (À ce moment de l'entrevue, leur enseignante en arts plastiques a rectifié le tir) « Acculturation ».

Éric : Acculturation, c'est quand on perd notre culture, quand on commence à perdre nos pratiques religieuses et nos coutumes, comme nous, on n'a pas de coutumes, là, j'utilise les mots des Amérindiens. Nous, on devient plus cultivés : religieusement, culturellement, musicalement, pour plein d'affaires : tout [...]

Animatrice : Donc, ça [la culture Internet] t'ouvre vraiment aux autres cultures?

Éric : Bien sûr! (Lignes 98 à 104)

En ce qui a trait au deuxième contenu analysé dans cette section, *connaissance*, ce dernier a été traité dans une proportion de 4,86%. Lors de l'analyse des nœuds précédents, nous avons vu qu'à la question visant à savoir à quoi leur faisait penser le mot *culture* (ligne 25), Jeanne a dit : « Connaissance » (ligne 31). En réponse au propos de Jeanne, Vincent a ajouté qu'il met à jour ses connaissances et en explore de nouvelles en consultant Wikipédia. Plus tard dans la discussion, quelques participants ont traité de contacts avec des cultures différentes et de l'apprentissage de nouvelles langues, activités que l'on peut facilement rapprocher de l'univers cognitif. Cet univers est aussi présent dans les mots de Jeanne quand elle dit que l'on pourrait se dispenser de certains cours à l'école, vu la quantité considérable d'informations disponibles dans le cyberspace (lignes 534 538), présupposant que celles-ci sont ensuite appropriées par le jeune, donc transformées en connaissances, et ce, de manière informelle ou avec l'appui d'une ressource médiatrice sur le Web (humaine, informatique, etc.).

Finalement, en ce qui concerne le troisième contenu, *travaux scolaires*, celui-ci a été traité dans une proportion de 1,72%. Tout d'abord, il s'agit de l'extrait suivant : « Je l'utilise beaucoup [l'ordinateur] pour faire mes travaux scolaires, maintenant, dans cette école Regina, c'est utilisé beaucoup » (lignes 209 à 211). En second lieu, Sarah dit que le portail du collège permet aux élèves de prendre connaissance des travaux qu'ils ont à faire, de leur suivi

pédagogique et comportemental, etc. (lignes 440 à 442). Selon notre enseignante collaboratrice, le portail permet également aux parents des élèves de s'informer en tout temps sur le développement de leur enfant en contexte scolaire.

#### 4.3.8 Mercatique, contrôle des informations, piratage et nétiquette

Les quatre contenus de cette section partagent soit le fait de se conformer aux règles ou d'y déroger, soit une dimension surveillante ou persuasive. La *mercatique* a été abordée dans une proportion de 4,79%. À ce sujet Mirella dit que désormais tout peut être fait par Internet : « Ils prennent conscience de ça, les compagnies, et ils l'introduisent dans leur marketing » (lignes 427 à 432). Pour faire suite à ce constat, Liza remarque : « Quand on parlait, tantôt, de marketing sur Facebook [...], c'est rendu qu'ils viennent te chercher sur l'ordinateur [Internet], si on peut dire, pour que tu viennes consommer » (lignes 444 à 451). Concernant le fait que de nombreuses compagnies se soient adaptées à la popularité du réseautage social (phrase que nous avons formulée en mode interrogatif à la ligne 453 de la transcription), Thomas a répondu en soulevant la dimension envahissante de certaines pratiques de mercatique.

C'est vrai que tout s'est adapté aux ordinateurs [Internet] : les écoles, les magasins, les stratégies de marketing : tout. [...] Maintenant par exemple, y a des compagnies, comme Liza l'a dit, qui t'envoient sur Hotmail des messages pour faire de la propagande, pas de la bonne, de la publicité pour leurs compagnies « Si t'imprimes ceci ou si t'as vu cela, y a un code en bas, amène-le au magasin pis tu vas avoir un rabais de 30% » [...] on voit la publicité, on est constamment là-dedans. (Lignes 455 à 462)

En outre, tout en évoquant la migration de publicités (apparaissant sur les réseaux télévisuels puis affichées dans le cyberspace), Jeanne traite aussi de la dimension intrusive de la publicité, en terme d'espace occupé sur la surface écranique, en disant qu'il y a « tout le temps » des annonces publicitaires de part et d'autre des pages Web sur lesquelles elle navigue (lignes 487 à 492).

En ce qui a trait au deuxième contenu, *contrôle des informations*, les participants ont parlé de ce sujet 4,76% du temps de l'entrevue, dans une proportion quasi équivalente à celle allouée au contenu de la mercatique (4,79%). Tout d'abord, ce contenu a été traité dans un échange



(entre Jeanne, Vincent et Thomas) faisant suite à la question suivante : « Disons que t'as un ami en Chine qui veut mettre sur Twitter qu'il y a eu un tremblement de terre en Chine ou quelque chose, un événement, est-ce que le gouvernement chinois, pas très pro droit de l'homme, peut le censurer? »<sup>77</sup> (lignes 342 à 344). Pour répondre à cette question, Thomas traite de « grosses multinationales », de « gouvernements » et de grands réseaux de télécommunications. Selon lui, des « autorités » en amont décident du contenu auquel nous pouvons accéder dans les médias. Quant à Jeanne, elle nuance le propos de Thomas en avançant que, dans certaines circonstances (par ex. : gestion de profils personnels sur Facebook), il n'y a pas vraiment de moyens *pour l'internaute* de censurer ou d'altérer l'information du profil d'un autre. Notons toutefois que Thomas et Jeanne ne parlent pas tout à fait de la même chose. Alors que Thomas traite d'instances organisées en position de pouvoir, Jeanne se réfère plutôt aux cyberpratiques quotidiennes des internautes « entre eux ». Les propos de Jeanne sous-tendent que des connaissances informatiques précises soient nécessaires pour contrôler l'information ou la transformer, compétences que tous ne possèdent pas. Finalement, à la fin de l'échange, Vincent rapporte l'exemple de la Chine (et de son gouvernement) pratiquant la censure, ce qui a pour conséquence de rendre des sites Web « de sexualité » hors d'accès pour les internautes. Le deuxième passage de l'entrevue de groupe où il est question du *contrôle des informations* est lié à une intervention d'Éric<sup>78</sup> :

[...] ce pays, ils font la censure sur tout, ils ont le contrôle sur tout, la monarchie en Arabie Saoudite, si vous la niez, ils vous la [sic] censurent. Tout ce [sic] qui critique l'Arabie Saoudite, c'est censuré sur Internet. Je vous dis ça de source fiable : canal D. (Rires collectifs). Je vous le dis, c'est pas *clear*. (Lignes 387 à 391)

Le troisième contenu traité dans cette section est celui du *piratage*, couvrant 2,25% de l'entrevue. Il est traité tout d'abord dans un extrait, précédemment évoqué, dans lequel Éric et Vincent disent qu'on peut facilement pirater sur Facebook ou altérer un profil sans autorisation (lignes 166 à 177), opinion qui diffère de celle Jeanne.

<sup>77</sup> Notons que cette question posée (touchant les droits de l'homme) est la seule, à notre avis, qui se trouve à avoir introduit, dans la conversation, un sujet dont les participants n'auraient peut-être pas parlé autrement.

<sup>78</sup> Puisque Éric est Libano-Québécois, nous pouvons présumer qu'il a obtenu ses informations, non seulement d'une émission de télévision (tel qu'il le dit), mais aussi de paroles de son entourage familial proche (Québec) ou éloigné (Liban), avec lequel il communique par le Web.

Finalement, le dernier contenu, analysé dans la présente section est rattaché à la *nétiquette*. Rappelons qu'il s'agit du dernier contenu traité dans la section *Mercatique, contrôle des informations, piratage et nétiquette*, et non dans l'entrevue de groupe comme telle. La nétiquette a été abordée dans une proportion de 1,91%. En premier lieu il s'agit d'un extrait, prononcé par Éric, dans lequel ce dernier aborde le sujet de la nétiquette indirectement en traitant du piratage, mais aussi de sécurité (lignes 166 à 185). Toutefois, dans l'extrait ci-dessous (se rapportant à la même section de la transcription), Éric touche de manière directe la question des règles formelles et informelles régissant les comportements dans le cyberspace. En effet, il dit : « Je voudrais ajouter un point intéressant sur la culture. Me semble qu'Internet, ça nous apprend comment agir dans la vie » (ligne 166). Deuxièmement, notons que le sujet de la *nétiquette* est relié aux paroles prononcées par Thomas et Liza à la fin de l'entrevue collective afin de la conclure.

Thomas : [...] Donc [Internet] soit ça peut nous rendre ouvert à la vie et vraiment, genre, intègre, parce que [sic] on fait plusieurs choses sur Internet, on a une vie sociale, on a une vie privée et tout. Tout repose sur qui on est et qu'est-ce qu'on fait sur Internet.

Liza : Comment [mot prononcé avec insistance] on est. (Lignes 762 à 770)

#### **4.4 Analyse de l'entrevue de groupe : synthèse et interprétation**

Les différents nœuds thématiques analysés précédemment peuvent être regroupés autour de grands thèmes : 1) le réseautage; 2) la mercatique (culture de consommation); 3) la sécurité sur le Web (protection de la vie privée, identité et son usurpation); 4) les dimensions éthiques et morales; 5) l'importance du jugement critique (débat autour de la crédibilité de Wikipédia); et 6) une conception de la cyberculture centrée sur les dimensions communicationnelles et favorisant la dissolution de frontières.

Tout en tenant des propos qui laissent entendre qu'ils appartiennent à la génération des natifs du numérique, les participants ont grandement traité du réseautage via Facebook. Ce fait n'est pas surprenant si l'on tient compte de diverses études présentées dans les chapitres précédents, dont l'une conduite par la société française d'enquêtes par sondage Taylor Nelson Sofres (TNS SOFRES, 2011) montrant que 48% des 8-17 ans sont connectés à un réseau

social, tout en révélant l'hégémonie de Facebook sur ce plan. Ce réseau social, ainsi que certains sites, logiciel ou portails Web (Skype, MSN ou YouTube) contribuent, selon ces études, à la dissolution de frontières. Ces plateformes communicationnelles font également écho au slogan de la génération C (CEFRIO, 2009) : des jeunes qui communiquent, collaborent et créent. La notion de communication a quelques fois été traitée de sorte qu'elle soit inextricablement liée à celle de réseautage et d'effritement des limites géographiques.

Lors de la discussion, plusieurs participants ont abordé le sujet de la consommation en mentionnant que Facebook a pénétré de nombreuses dimensions de la vie quotidienne des individus, en plus d'être devenu un outil de mercatique pour diverses entreprises et organisations. Certains participants ont fait allusion au mur\* de Facebook, lequel est, selon, Bouteiller, Germouty et Papillaud (2008), « souvent comparé à la porte du frigo sur laquelle on colle des messages » (p. 30). Ainsi un jeune membre de ce réseau, lorsqu'il ouvre sa page de profil, voit apparaître sur son mur les différents messages publiés par ses contacts, y compris ceux émanant d'une compagnie visant à promouvoir divers produits de consommation. Les propos de Mirella, de Liza, de Thomas et de Jeanne – évoquant le marché économique considérable que représentent les jeunes – suggèrent qu'ils ne sont pas naïfs et crédules face aux stratégies de mercatique qui les visent. Dans cette foulée, Fize (2009) constate que :

Les techniques de ciblage sont donc de plus en plus fines; on met en condition l'adolescent – et de plus en plus les enfants –, et cela, de différentes façons : par e-mail, par SMS\*, par le biais de « soirées-tests » avec essai gratuit d'un produit afin que le jeune en parle autour de lui. C'est ainsi que chacun, fille ou garçon, en fonction de son âge, trouve désormais « vêtement à son corps » [...]. Mais les jeunes ne sont pas totalement dupes : ils savent faire le tri dans ce qui leur est proposé : ce sont désormais des clients exigeants! (p. 12)

En plus de prendre conscience de certaines stratégies de mercatique déployées dans le cyberspace pour les atteindre, les jeunes participants estiment, de manière générale, que leur entourage leur fournit suffisamment de conseils de sécurité. Durant la discussion, ils ont mis en saillie l'importance de se protéger, mais aussi de protéger les siens. Thomas a fait allusion à la non-étanchéité des espaces privé et public. Il mettait alors en saillie l'insatiabilité de différentes compagnies, institutions et organismes en regard des renseignements personnels

des internautes. Quant à Lisa, celle-ci a traité d'une application Facebook liée à la géolocalisation, permettant de trouver « l'emplacement physique » d'un usager, ce qui compromettait la protection de sa vie privée. Rappelons que, dans le cadre conceptuel nous avons vu qu'à la différence de ses « prédécesseurs », le Web 3.0 exige des internautes qu'ils soient plus vigilants s'ils souhaitent préserver leur vie privée. En effet, le Web 3.0, proactif, sait anticiper les besoins des individus tout en conférant une valeur marchande aux renseignements personnels qu'ils divulguent. Sans nommer le Web 3.0 comme tel, certains participants ont montré qu'ils sont conscients de l'émergence de cette machine Web, à la fois rusée et avide de renseignements sur la vie des gens.

Toujours en ce qui a trait à la notion de sécurité, les participants ont parlé du piratage informatique. Jeremy, Jeanne, Thomas et Éric ont traité des virus introduits par les pirates. Le lecteur se souviendra de la mise au point effectuée par Éric au sujet du terme *hacker\** qu'il trouvait plus approprié (lignes 411 à 421). Avait-il raison de préférer ce terme à celui de pirate? Notons que les hackers ne sont pas nécessairement des pirates, tel que l'on peut le lire sur le site de Wikipédia (<http://fr.wikipedia.org>). En effet, le bidouillage très curieux des hackers peut renvoyer à des explorations exubérantes visant à dénicher des « failles », dans les replis du cyberspace, sans nécessairement tirer profit de ces trouvailles de manière malveillante. Néanmoins, plusieurs jeunes se sont spontanément sentis à l'aise d'adopter le terme de pirate, qu'ils utilisaient de manière plutôt indifférenciée de celui de hacker. Le discours des jeunes laissait sous-tendre que les questions de sécurité sur le Web étaient intimement liées au piratage, aux atteintes à la vie privée et à la notion d'identité (altération d'un profil sur Facebook, utilisation malintentionnée d'informations personnelles, usurpation, géolocalisation, etc.) ainsi qu'aux dimensions troubles occasionnées par la logique de la cyberculture.

En ce qui a trait à la permanence ou non des informations personnelles contenues sur Facebook, Vincent, Liza et Jeremy ont débattu de ce sujet lors de l'entrevue. Selon Jeremy, il est possible de supprimer une image de son profil personnel (sur un réseau social) advenant que celle-ci embarrasse la personne à qui elle appartient. Cependant, Vincent et Liza ont apporté des nuances aux propos de Jeremy en suggérant que le système conservait des informations personnelles à l'insu des utilisateurs. Cette opinion n'est pas sans fondements.

En effet, certains intellectuels, dont Hervé Fischer (2009), estiment que de plus en plus de problèmes sur Internet (auxquels contribue Facebook, notamment) mettent en péril les valeurs si précieuses de vie privée, de transparence et de démocratie.

À propos des dimensions troubles occasionnées par la logique de la cyberculture, Liza a donné l'exemple d'une publicité montrant un garçon s'apprêtant à s'adonner à du cybersexe. À ce moment de l'entrevue, cette participante a dit : « Tu ne sais jamais c'est qui, qui est derrière, de l'autre côté de l'écran » (lignes 719). Cette idée est répandue dans la culture populaire. En outre, la possibilité de s'engager dans un rapport « sexuel » intense – avec une entité virtuelle (dont l'existence se déploie dans l'imagination) – expose toute la puissance de l'esprit en regard du plaisir sexuel. De plus, sur le site *Les pratiques sexuelles* (<http://www.cvm.qc.ca/glaporte/metho/h02/h207/h207.htm>), De Pessemier et Lebel (2001) écrivent qu'au Québec, « selon les données du ministère de la Santé et des Services Sociaux, l'âge de la première relation sexuelle se situe autour de 15 ans pour les filles et de 14 ans pour les gars ». Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que cette publicité ait marqué les jeunes participants à la recherche.

À la suite des précédents paragraphes exposant certaines dimensions nébuleuses engendrées par la cyberculture, il est passionnant de constater que les participants démontrent un degré de conscience assez élevé des enjeux rattachés à cette problématique tout en montrant qu'ils ont à cœur certaines dimensions éthiques et morales. Le lecteur pourra se remémorer l'extrait cité antérieurement qui, loin d'être banal, recèle une grande profondeur. En effet, à ce moment Thomas et Liza montrent qu'ils possèdent une bonne compréhension en regard de l'éthique, à tout le moins pour leur âge. En effet, Thomas soutient que la cyberculture peut non seulement épanouir les individus, mais elle contribue également à développer leur sens de l'intégrité. Pour lui, en ce qui a trait à Internet : « Tout repose sur qui on est et qu'est-ce qu'on fait sur Internet » (lignes 762 à 768) alors que pour Liza l'important concerne notre manière d'être sur Internet. Les interventions de ces jeunes participants, ainsi que celles de leurs pairs, suggèrent qu'ils sont, dans une certaine mesure, conscients de la responsabilité de chacun à l'égard des autres. Cette réalité fait écho aux idées de Joffrin (tel que cité par Fize, 2009) puisqu'il qualifie l'adolescence de « génération morale », c'est-à-dire, une période de

la vie où l'adhésion aux grandes valeurs joue un rôle majeur (p. 88), tel que vu dans le chapitre de cette thèse portant sur le cadre conceptuel.

Un des aspects de la cyberculture abordés par les jeunes durant l'entrevue de groupe concerne le jugement critique. Ce sujet a été traité à quelques reprises, parfois en croisement avec les aspects néfastes et positifs du cyberespace d'une part, et, d'autre part, avec Wikipédia (la capacité à identifier les sources fiables). Puisque l'objectif de notre recherche est de générer une connaissance contribuant au développement d'une pédagogie artistique adaptée à la culture des jeunes, nous jugeons pertinent de tisser un lien avec le PFEQ du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (2007). Dans ce dernier, l'une des compétences transversales, d'ordre intellectuel, est libellée de la manière suivante : « Exercer son jugement critique ». Dans l'extrait suivant, les rédacteurs montrent que l'exercice du jugement critique est exigeant, puis situent la période de l'adolescence par rapport à cette compétence.

Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se construisent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. [...] Les élèves du secondaire sont à une période de leur développement où ils aspirent tout particulièrement à s'affirmer, à débattre de leurs convictions et à en faire reconnaître la légitimité. (p. 9)

Nous avons pris soin de citer cet extrait, car il fait la distinction entre la simple opinion (reposant sur des évidences intuitives ou idées reçues) et l'opinion construite volontairement, laquelle se situe dans l'exercice du jugement critique. Les jeunes participants à notre recherche ont-ils été critiques durant l'entrevue? Ont-ils exercé avec rigueur leur intelligence dans le but de démêler ce qui est exact de ce qui ne l'est pas? L'analyse de l'entrevue de groupe semble offrir une réponse affirmative à ces questions, et ce, même si l'emploi du mot rigueur est quelque peu « forcé ». En effet, durant l'entrevue collective, les participants à la discussion n'étaient pas invités à exprimer leurs opinions dans un contexte formel et plus structuré comme celui de l'évaluation de cette compétence en contexte scolaire (cours de français, histoire, etc.). Néanmoins, ils ont su exercer leur jugement critique et montré que cet exercice est important pour eux, tout en sachant relativiser leur position, nuancer celle des autres de manière respectueuse et fournir des arguments s'appuyant sur des sources crédibles.

Toujours en ce qui a trait au jugement critique, en greffant cette fois-ci à cette notion celles de connaissance et de qualité des sources, l'analyse de l'entrevue de groupe a permis d'exposer des réalités captivantes. Effectivement, l'intervention de Ioan mobilisait des dimensions essentielles du savoir au sein de la cyberculture, dont le déploiement fulgurant des connaissances, tout comme la culture libre et l'écriture collaborative s'inscrivant dans le phénomène de Web 2.0 ultra participatif. Rappelons que pour ce jeune Québécois d'origine grecque, les encyclopédies imprimées sont moins pertinentes que celles disponibles sur le Web. Cela est dû au fait que les sources traditionnelles (imprimées) ne peuvent être modifiées par l'individu, qu'elles sont rédigées à un moment précis dans le temps, et, qu'en conséquence, la définition produite se voit rapidement supplantée par une autre qui est plus actuelle.

En ce qui concerne la conception de la culture des participants, cette analyse révèle que cette conception arbore deux visages : celui de la culture anthropologique (« culture religieuse », modes de vie, etc.) et celui de la culture humaniste ou savante (« culture générale » qui favorise le développement d'« habiletés scolaires »). D'une certaine manière, ils reprennent la logique des cultures première et seconde (Gauthier, 2001; MELS, 2011) abordées dans les chapitres portant sur la problématique et le cadre conceptuel. Ajoutons que l'analyse de l'entrevue collective a permis aussi de constater la primauté de la culture de la consommation, tout en mettant en saillie l'enrichissement culturel qui, selon certains participants, résulte de la fréquentation du cyberespace. Le fait de mettre en parallèle la définition de la cyberculture, telle qu'elle s'offre dans le cadre conceptuel, et celles des jeunes participants permet de réaliser des apprentissages fascinants et révélateurs. Rappelons que dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous avançons que la cyberculture consiste en un ensemble de pratiques culturelles et sociales qui se développent en concomitance avec l'expansion du cyberespace. Plutôt que de mettre l'accent sur la dimension « essor ou déploiement » de la cyberculture, qui se réalise en symbiose avec les pratiques qui la composent, les participants ont souligné l'importance des dimensions *communicationnelles* de leurs pratiques, tout comme les éléments singuliers de celles-ci, lesquels constituent la cyberculture elle-même selon eux (ce qui n'exclut pas que ces pratiques soient également en pleine expansion). À cette réalité s'ajoute, tel qu'évoqué précédemment, le fait que la

cyberculture leur permet de devenir plus cultivés et ouverts sur le monde, et ce, en partie grâce au cyberspace. Certains ont tenu des propos qui suggèrent que le contact quasi permanent avec le cyberspace modifie et enrichit les modèles culturels poreux et mouvants sur lesquels repose notre vie quotidienne.

Ajoutons que certains sujets traités par les jeunes participants permettent d'établir une passerelle avec la conception de la culture présentée dans notre cadre conceptuel. Le lecteur se souviendra que cette vision de la culture permet d'envisager la manifestation, dans l'espace social, de cultures centrales et de diverses sous-cultures formant un tout composite dans lequel diverses forces se mesurent les unes aux autres. En effet, lorsque certains adolescents ont évoqué le fait que diverses « autorités » (gouvernements, multinationales, médias, systèmes politiques, réseaux de télécommunications, etc.) déterminent le contenu qu'il est acceptable de mettre à la disposition des citoyens, ils faisaient écho à certains enjeux liés à la notion de pouvoir. D'après les participants, les forces de contrôle seraient plus contraignantes et intenses dans des pays comme la Chine ou l'Arabie saoudite.

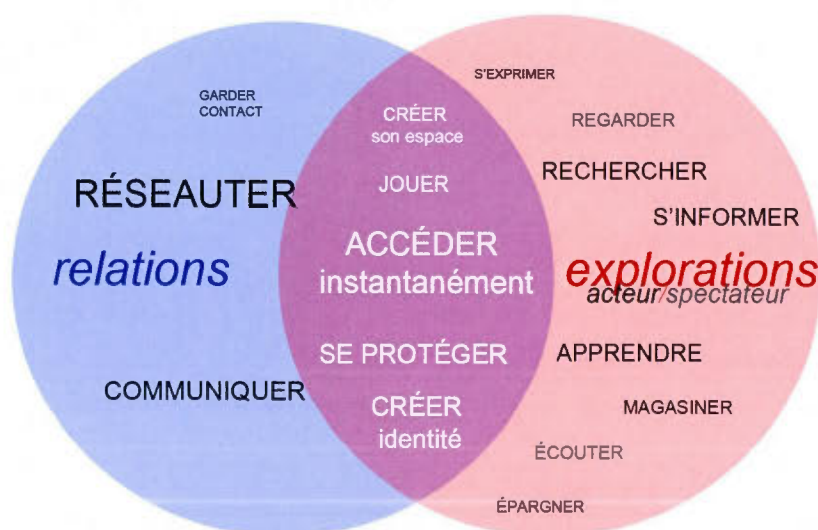
Dans un autre ordre d'idées, le peu de temps consacré à l'activité ludique, dans l'entrevue de groupe, peut surprendre le lecteur au premier regard. En effet, ces dernières années, plusieurs articles dans les médias et certaines recherches (Fize, 2009; Peter, 2007; Poissant, 2000; Rushkoff, 1999) ont montré la place centrale qu'occupent les jeux vidéo dans les cyberpratiques des jeunes, tel qu'écrit dans notre problématique. De plus, dans le même chapitre nous avons cité un rapport synthèse du CEFRIO (2009), portant sur la Génération C, selon lequel les garçons étaient rompus aux jeux sur le Web tandis que les filles étaient davantage intéressées par le réseautage social et la communication. Toutefois, une enquête conduite par le CEFRIO en 2010 indique qu'une nouvelle tendance se dessine en regard de la relation jeux-genres.

Les jeux en ligne ont trouvé cette année leur place sur les réseaux sociaux (comme Farmville et Zombie sur Facebook). En quelques mois, cette nouvelle forme d'amusement a conquis 11% des internautes québécois. Par ailleurs, on constate que les femmes sont davantage présentes sur des sites de jeux et sur les réseaux sociaux.  
(p. 4)



En nous basant sur les résultats d'analyse de diverses entrevues d'explicitations de certaines participantes à notre recherche, nous avons remarqué que cette tendance – augmentation de l'intérêt pour les jeux en ligne allant de pair avec l'utilisation du réseautage social – semble aussi toucher la population féminine adolescente, à tout le moins celle faisant partie de notre recherche.

Suite à cette analyse interprétative de l'entrevue de groupe, les différentes actions qui y ont été traitées seront analysées à l'aide du schéma des ensembles (fig. 4.4) dont la structure a déjà été présentée dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. Cette analyse permettra de clore ce chapitre consacré à l'entrevue du groupe de discussion, et ce, en posant un regard de manière globale sur les actions dont ont parlé les jeunes participants à la recherche.



**Figure 4.4** Regroupement des nœuds thématiques liés à l'entrevue de groupe

Mais avant d'amorcer cette analyse, nous souhaitons renseigner le lecteur à propos du code typographique employé dans ce schéma. Tout d'abord, les minuscules en gras et en couleur ont été utilisées afin d'identifier les nœuds thématiques généraux. L'ensemble de gauche apparaît en bleu (de même que l'arrière-fond du cercle correspondant), celui de droite est rouge (tout comme son arrière fond) et, finalement, l'espace à l'intersection des deux ensembles est violet. Ajoutons que des caractères en majuscules ont été utilisés pour inscrire les différentes actions comme telles (les mots en minuscules, sous les actions, servent à ajouter une précision au verbe). Plus une action a été traitée par les jeunes participants (comme celle de *réseauter*, voir fig. 4.4), plus les caractères typographiques utilisés sont grands.

Ce schéma donne à voir l'articulation des actions dont les onze jeunes ont traité et permet de poser un regard sur l'entrevue de groupe sous un nouvel angle. Afin de concentrer notre attention sur notre question principale de recherche, les nœuds thématiques focalisent sur les actions que les jeunes participants ont dit accomplir dans le cyberspace. L'ensemble de gauche, nommé *relations*, regroupe des nœuds correspondant à des actions consistant à mettre en rapport des individus, des communautés et des informations. Ce nœud est composé par les actions : *réseauter*, *communiquer* et *garder contact*. Quant à l'ensemble de droite, nommé *explorations*, ce dernier rassemble des nœuds rattachés à des actions mobilisant une forme d'exploration. Les divers types d'explorations traités par les jeunes participants ont été classifiés selon deux catégories. La première concerne les actions qui supposent une participation plus active du jeune (*apprendre*, *rechercher*, *s'informer*, *magasiner*, *épargner* et *s'exprimer*), alors que la deuxième met l'accent sur les actions plutôt spectatrices (*écouter* et *regarder*). D'autre part, l'action de *consommer* est présente de manière implicite dans ce schéma, vu la présence de deux actions qui lui sont fortement liées : *magasiner* et *épargner*. Il est à noter que les actions « spectatrices » de l'ensemble *explorations* ne sont pas passives. Dans cette foulée s'inscrivent plusieurs actions abordées par les participants, dont celles de *regarder*. En effet, le fait de visionner des émissions, au point de faire partie d'un club de fans et de participer à un blogue dédié à celles-ci<sup>79</sup>, ou de regarder des publicités (sur

---

<sup>79</sup> Comme c'est le cas de Thomas, nous le verrons au cinquième chapitre.

YouTube) enclenchant un processus réflexif chez le jeune, montrent que cette action sollicite activement le jeune dans le contexte d'une réception active de signes (Garon, 2006). Assurément, ce que Ito *et al.* (2010) nomme la *consommation médiatique* est souvent expérimentée en mode actif. Ajoutons que cette réception active de signes semble être favorisée par la capacité d'exercice du jugement critique.

À l'intersection des deux ensembles du modèle ci-haut se retrouve une zone mitoyenne faisant la jonction entre les dimensions relationnelles et exploratoires. Les actions situées dans cette zone sont celles de *jouer, accéder instantanément, créer une identité, se protéger et créer son espace*. À titre d'illustration, l'action de *jouer* appartient aux deux dimensions puisque les jeux MMORPG\* (impliquant généralement une interaction entre les joueurs<sup>80</sup>) combinent des éléments de l'ensemble *relations* avec des éléments de l'ensemble *explorations* (le jeu repose sur une aventure vécue par une communauté virtuelle qui accomplit des exploits et parcourt de multiples territoires).

Ce chapitre consiste en une analyse descriptive et interprétative de l'entrevue de groupe réalisée avec les participants à la recherche. Cette entrevue, qui a duré un peu plus d'une heure, a donné lieu à des échanges vivants dans un climat teinté par l'humour et le respect mutuel, réalité perceptible dans les différents extraits cités dans le présent chapitre.

Alors que l'analyse liée à l'étude de cas multiple présentera le portrait détaillé de trois adolescents de manière individuelle, l'analyse de l'entrevue collective a permis « d'entendre », globalement, les paroles des participants en regard de leurs pratiques culturelles dans le cyberspace. L'analyse de l'entrevue de groupe a donné la possibilité de rendre compte des divers sujets traités par ces élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, dont le réseautage, la dissolution de frontières, l'accès instantané et la communication. Les jeunes participants ont exprimé une conception de la cyberculture qui, tout en favorisant la dissolution de frontières,

---

<sup>80</sup> Toutefois, même si les MMORPG\* sous-tendent généralement l'interaction de plusieurs joueurs, certains modes ludiques permettent à une seule personne de jouer. Ces modes ludiques ou styles de jeux sont, dans le jargon des joueurs : *solo* (un seul joueur), *group* (groupe de joueurs), *raid* (invasion : plusieurs groupes de joueurs). Nous tirons ces renseignements d'une entrevue informelle avec John Pollard, adepte de MMORPG, tenue le 7 juin 2011.

focalise sur les dimensions communicationnelles de leurs cyberpratiques. Pour terminer, mentionnons que certains adolescents ont mis en saillie l'enrichissement culturel qui découle de la fréquentation du cyberspace.

## CHAPITRE V

### ENTREVUES D'EXPLICITATION : ANALYSE INDIVIDUELLE DES CAS

Alors que le chapitre précédent a été consacré à l'analyse de l'entrevue de groupe, ce chapitre est composé de trois cas : ceux de Mirella, de Thomas et d'Émilie. Chacun des cas de cette étude est constitué par : une section visant à présenter le participant; une section énumérant les différents nœuds thématiques qui ont émergé lors du codage de l'entrevue d'explicitation du participant, accompagnée par deux schémas portant sur le traitement des différents éléments (actions et contenus) tirés des entrevues; et une synthèse exposant l'essentiel de la pratique culturelle du participant. Cette dernière section se subdivise en trois sous-sections. Tout d'abord figure une analyse à partir de l'étude d'un schéma regroupant des nœuds thématiques portant sur les actions. Puis sont exposés les points marquants rattachés à l'analyse des captures d'écrans d'un participant. Finalement se retrouve une analyse interprétative générale rattachée à la pratique culturelle étudiée.

Avant d'amorcer le premier cas à l'étude, nous souhaitons apporter quelques éléments de clarification en regard de la méthodologie employée pour le codage et l'analyse des multiples nœuds thématiques. Tel que mentionné dans le chapitre portant sur la méthodologie, nous avons procédé à un double codage, pour les actions et les contenus, et ce, pour l'ensemble des entrevues d'explicitation de captures d'écrans. Toutefois, lorsqu'est venu le temps de la présentation de chacun des cas, nous avons procédé à l'analyse descriptive des nœuds portant uniquement sur les actions. Cette manière de procéder repose sur trois réalités. Premièrement, à la différence de l'entrevue du groupe, des échanges complexes n'ont pas eu lieu pour l'entrevue d'explicitation. Effectivement, une analyse portant sur un nombre important de nœuds thématiques (pour l'entrevue de groupe) offrirait la possibilité de traiter, de manière plus complète, des différents sujets abordés par douze personnes. Deuxièmement, au fur et à mesure de la rédaction de chaque cas à l'étude, des éléments d'analyse rattachés aux contenus se sont greffés à l'analyse portant sur les nœuds thématiques liés aux actions. Ce fait montre que les contenus sont suffisamment couverts par l'analyse portant sur les actions. Troisièmement, la justification de la focalisation sur l'analyse des actions, repose sur le schéma (voir appendice E1 : fig. E.1.3, appendice E2 : fig. E.2.6 et appendice E3 : fig. E.3.3) portant sur les jonctions qui relient les actions et les contenus, formant la pratique culturelle

de chacun des cas, ainsi que sur le commentaire écrit accompagnant ce schéma. En effet, ces derniers révèlent diverses articulations entre les actions posées par les jeunes participants et les contenus qu'ils ont abordés durant leur entrevue. Une fois de plus, cette réalité rend inutile l'analyse des nœuds liés aux contenus de manière distincte pour les cas à l'étude. En fin de compte, ces trois réalités ont permis de « couvrir » les nœuds thématiques portant sur les contenus, raison pour laquelle nous nous sommes concentrée, pour l'analyse des différents cas, sur les catégories liées aux actions.

## 5.1 MIRELLA\_pomme2

### 5.1.1 Présentation de la participante

Mirella, dont le nom d'écran est *pomme2*, a vu le jour en Roumanie et est arrivée au Québec alors qu'elle avait six ans et demi. Son univers culturel gravite essentiellement autour de la modification d'images, du journalisme étudiant, de la littérature fantastique et de l'écriture collaborative avec ses amies d'enfance vivant toujours au pays d'Ionesco. La plupart de ses activités se déroulent dans le cyberspace telles l'écriture collaborative et la rédaction d'article pour le site du journal scolaire. Une de ses activités, la tenue d'un carnet de dessin, évolue en marge du cyberspace tout en y empruntant certains éléments. Par ailleurs, en ce qui concerne l'équipement informatique utilisé pour saisir ses captations, Mirella dit avoir eu recours à un Notebook (ou ultraportable) qu'elle qualifie de « petit ordinateur portable qui n'est pas exactement un *laptop* » ou ordinateur portable (Notes de terrain, 2010, p. 8<sup>81</sup>), dont elle s'est servie principalement dans sa chambre.

Lors du déroulement de son entrevue d'explicitation, Mirella « parle facilement de ses pratiques culturelles » (*ibid.*, p. 8). En outre, une fois l'entrevue terminée, Mirella a formulé d'elle-même l'observation suivante, alors qu'elle survolait ses dix captures d'écrans. Selon elle, il n'aurait « pas été juste d'inclure [Facebook] car ça n'est pas représentatif de ce que je

---

<sup>81</sup> Nous nous référons à nos notes de terrain, n'ayant pas été traitées avec le logiciel NVivo, en indiquant le numéro de page à laquelle se rapporte la citation.

fais sur Internet » (*ibid.*, 2010, p. 8). Selon ce qui précède, l'adolescente a montré qu'elle était consciente du fait que ce réseau social occupe généralement une place centrale dans la vie de ses camarades de 3<sup>e</sup> secondaire et qu'elle pouvait prendre une certaine distance critique en regard de sa pratique culturelle.

### 5.1.2 Énumération des nœuds thématiques issus de l'entrevue de Mirella

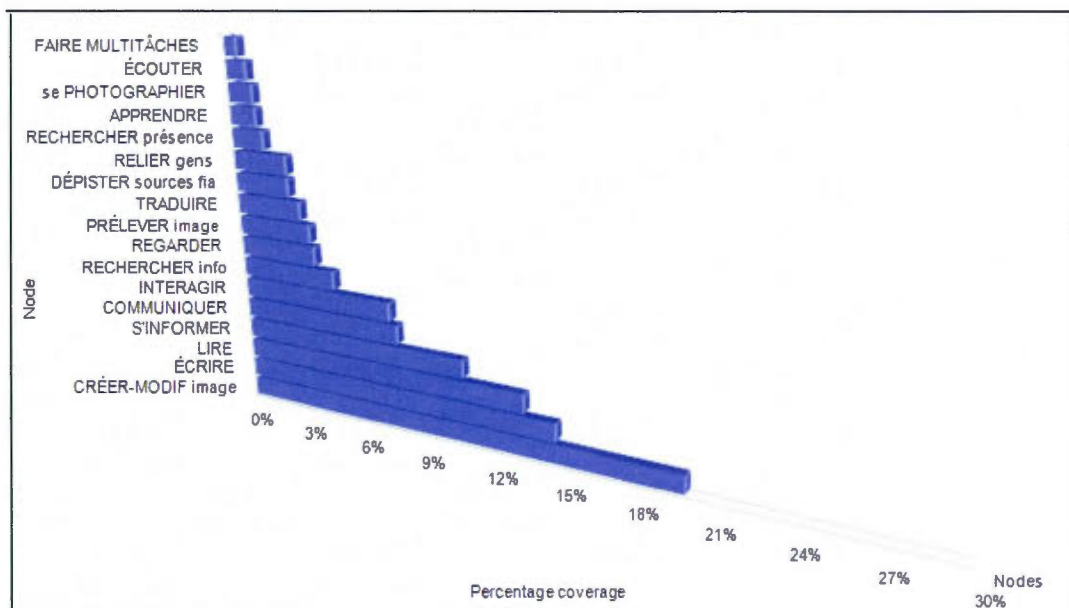
Le présent paragraphe a trait aux différents nœuds thématiques qui ont émergé lors du codage de l'entrevue de la participante. Lorsque nous avons procédé aux deux couches de codage, dix-sept nœuds thématiques ont été repérés pour les actions. Il s'agit de 1) *créer ou modifier une image*; 2) *écrire*; 3) *lire*; 4) *s'informer*; 5) *communiquer*; 6) *interagir*; 7) *rechercher une information*; 8) *regarder*; 9) *prélever une image*; 10) *traduire*; 11) *dépister une source fiable*; 12) *relier des gens*; 13) *rechercher une présence*; 14) *apprendre*; 15) *se photographier*; 16) *écouter*; et 17) *faire du multitâche\**. D'autre part, en ce qui concerne les contenus, les dix-huit nœuds thématiques suivants ont été constitués : 1) *production visuelle*; 2) *journal de l'école*; 3) *Tara Duncan*<sup>82</sup>; 4) *portail de l'école*; 5) *messagerie instantanée Yahoo*; 6) *Google*; 7) *Twilight*<sup>83</sup>; 8) *YouTube*; 9) *forum de journalistes*; 10) *influence des amies*; 11) *vie scolaire*; 12) *événements météo*; 13) *musique*; 14) *fuite de la solitude*; 15) *instinct lié à la crédibilité des sources*; 16) *Larousse*; 17) *Virgin radio*; et 18) *messagerie électronique (courriels)*<sup>84</sup>. Mentionnons que l'ensemble de ces nœuds est visible, d'un seul coup d'œil, au travers des

<sup>82</sup> *Tara Duncan* est une série littéraire de *fantasy* [genre présentant un ou plusieurs éléments irrationnels qui relèvent généralement d'un aspect mythique et qui sont souvent incarnés par l'irruption ou l'utilisation de la magie] créée par l'écrivaine française Sophie Audouin-Mamikonian. La jeune fille [l'héroïne], étant l'héritière d'Omois, le plus grand empire humain d'AutreMonde, est la seule clé pour accéder aux objets démoniaques avec sa tante, car elles sont descendantes de Demiderus. Renseignements tirés de Wikipédia. Encyclopédie en ligne consultée le 8 septembre 2011 à l'adresse <http://fr.wikipedia.org>

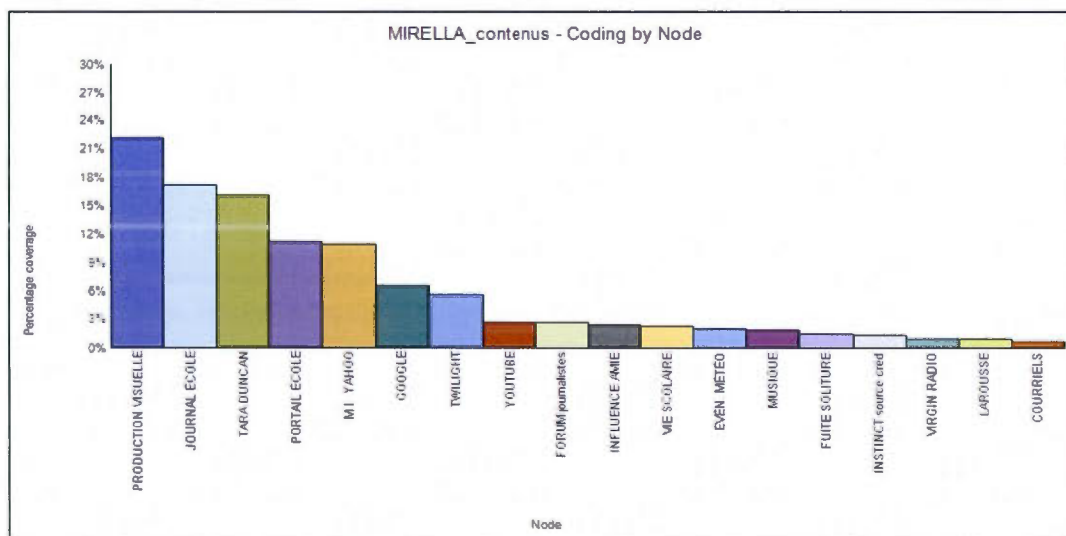
<sup>83</sup> Les jeunes utilisent fréquemment le mot *Twilight* pour faire référence à la série de livres écrits par Stephenie Meyer. La série, qui a connu un immense succès, débute avec le livre intitulé *Fascination* (2005, *Twilight*), suivi de *Tentation* (2006, *New Moon*), d'*Hésitation* (2007, *Eclipse*) et finalement *Révélation* (2008, *Breaking Dawn*). Ces ouvrages racontent l'histoire d'amour de Bella et d'Edward, dont la relation est problématique vu la soif de sang humain de ce dernier.

<sup>84</sup> Il est à noter que dans la liste des nœuds thématiques, rattachée à l'entrevue du groupe, l'action de *communiquer* se retrouve également en cinquième position. On peut remarquer un phénomène similaire en regard du contenu nommé *musique* qui se retrouve, dans l'énumération des nœuds liés à l'entrevue de Mirella, comme dans celle de l'entrevue de groupe, en treizième position. À notre avis ces « coïncidences » mettent au jour certaines résonances entre l'individuel (le cas de Mirella) et le collectif (entrevue de groupe) dans le contexte de notre recherche ethnographique.

deux diagrammes ci-dessous (fig. 5.1.1 et 5.1.2) et que l'analyse en annexe se trouve à décrire de manière méticuleuse ces multiples nœuds (voir l'appendice E du tome II, p. 294 à 367).



**Figure 5.1.1** Traitement des différents éléments (actions) tirés de l'entrevue de Mirella



**Figure 5.1.2** Traitement des différents éléments (contenus) tirés de l'entrevue de Mirella



Au cours de l'analyse détaillée de chacun des nœuds, on apprend, à titre d'illustration, que l'action *créer et modifier une image* (voir fig. 5.1.1) est très importante dans la cyberpratique de Mirella, car il s'agit du nœud dont elle a parlé le plus souvent dans une proportion de 20,06%, soit environ le cinquième de la totalité de son entrevue. Dans le cadre de cette action, la participante explore les différents effets d'un logiciel de traitement de l'image (Pixlr\*). Elle s'en sert également pour améliorer les images qu'elle utilise en guise de complément visuel pour les articles qu'elle rédige pour le journal virtuel de l'école. De plus, Mirella a recours à une Webcam pour se photographier puis modifier l'image générée avec Pixlr. Toujours en ce qui a trait à la création et la modification d'images, qui relèvent de l'activité où elle s'estime la plus créative (tout juste devant la création d'articles), la jeune Roumano-Québécoise a raconté qu'elle possédait un carnet de croquis (dessin analogique<sup>85</sup>) où elle sonde l'imagerie fantastique liée aux livres de *Tara Duncan*. Finalement, elle crée aussi des fonds d'écrans pour le bureau\* de son ordinateur en consultant un moteur de recherche en mode *image*, tout en utilisant à nouveau un logiciel de traitement de l'image. Il est important de noter que, en dépit de la supériorité quantitative de l'action *créer et modifier une image* mentionnée précédemment, l'activité qui a le plus de sens pour Mirella est liée au portail Web de l'école et aux conversations écrites en roumain, sur la plateforme Yahoo, avec ses amies jumelles de l'Europe de l'Est.

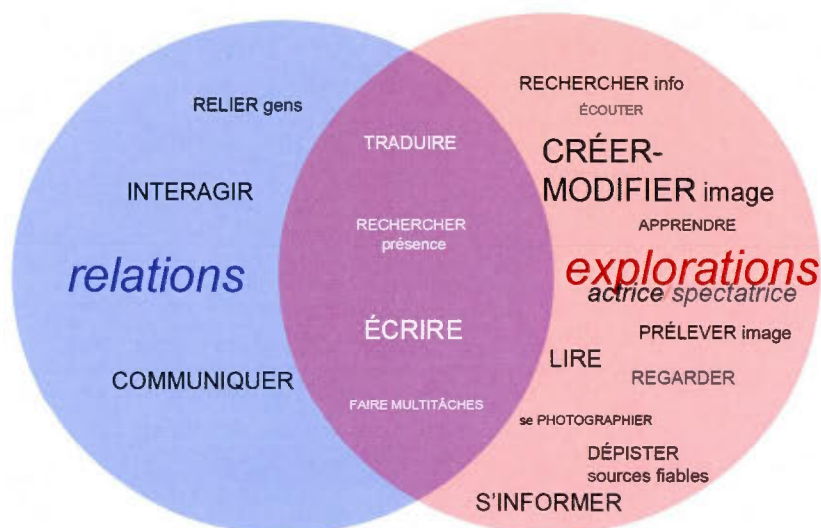
### 5.1.3 Synthèse de la pratique culturelle dans le cyberspace

Schéma : nœuds thématiques portant sur les actions

Le schéma ci-dessus (fig. 5.1.3) fournit une vision générale des différentes composantes de la pratique culturelle sur Internet de Mirella. Rappelons que ce schéma des ensembles se fonde sur les notions de *relations* et *d'explorations*, tel que vu dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel de cette recherche.

---

<sup>85</sup> Dans le présent contexte, nous nous référons à l'adjectif *analogique* dans le but de distinguer des actions posées directement sur un médium matériel (comme le dessin sur papier ou le montage vidéo manipulant la pellicule) et des actions virtuelles (accomplies sur des données numérisées).



**Figure 5.1.3** Regroupement des nœuds thématiques portant sur les actions.

Dans le cas de Mirella, l'ensemble couvrant la dimension exploratoire possède un nombre plus grand d'actions (dix), suivi de la zone médiane (quatre) et, enfin, de celle portant sur la dimension relationnelle (trois). Il est intéressant de noter que l'une des actions que Mirella estime comme étant la plus significative pour elle – communiquer sur Yahoo avec ses copines roumaines – ne figure pas dans l'ensemble doté du plus grand nombre d'actions. À l'instar d'un phénomène similaire relevé lors de l'analyse de l'entrevue de groupe, le nombre de nœuds que contient un ensemble n'est pas nécessairement garant de son importance dans la pratique culturelle étudiée. Dans le cas de Mirella, à la différence de la dimension relationnelle qui se joue autour de trois actions principales (*communiquer, interagir, relier des gens*), la dimension exploratoire se voit distribuée en dix actions.

Par ailleurs, dans l'ensemble du schéma (voir fig. 5.1.3) portant sur l'exploration, on remarque un nombre moins élevé d'actions « spectatrices » que d'actions envisagées comme étant le résultat d'une opération génératrice de contenus. En effet, deux actions (*écouter* et *regarder*) appartiennent à la réception active de signes, tandis que huit actions correspondent à des activités s'inscrivant dans une pratique délibérément constructrice de sens (Garon,

2006). Il s'agit, dans ce dernier cas, de *créer/modifier une image*, de *lire*, de *s'informer*, de *rechercher une information*, de *prélever une image*, de *dépister une source fiable*, de *d'apprendre* et de *se photographier*. Rappelons que, dans notre cadre conceptuel, nous avons traités des rôles de spectateur et d'acteur, dans la pratique culturelle, en les envisageant comme s'inscrivant dans une continuité. Dans le cas de Mirella, l'analyse de l'action de *lire* permet d'avancer que cette action s'éloigne chez elle de la consommation médiatique passive (Ito *et al.*, 2010, p. 246) ou de « l'idéologie de la consommation-réceptacle » (de Certeau, 1990, p. 242). Effectivement, l'action de lire suppose, chez Mirella, un acte de réappropriation, tel qu'envisagé par de Certeau dans sa conceptualisation de la lecture en tant que braconnage (1990, p. 239). Lorsque Mirella s'adonne au dessin (petit carnet colligeant divers types de formes à partir de ses lectures et de ses écrits), visite régulièrement les sites de ses auteures fétiches (Meyer et Audoin-Mamikonian) et y interagit parfois ou, encore, lorsqu'elle visionne des vidéos parodiques liées à la série *Fascination* – pour ne mentionner que ces trois activités se greffant à sa pratique de lecture – il semble effectivement que Mirella ne se contente pas d'assimiler passivement les écrits qu'elle a sous les yeux. Elle se les réapproprie (de Certeau, 1990, p. 241).

Toujours en ce qui a trait au schéma (fig. 5.1.3), notons que la zone intermédiaire, quant à elle, expose des actions où Mirella mobilise tant les dimensions exploratoires que relationnelles. Il est ici question de l'action d'*écrire*, de (*faire*) *traduire*, de *rechercher une présence* et de *faire du multitâche*. En outre, notons que l'action d'*écrire* est positionnée de manière à révéler sa richesse : elle se joue à la jonction du relationnel et de l'exploratoire, tout en appartenant à une activité qui se veut intentionnellement signifiante.

#### Analyse des captures d'écrans

La captation montrant le site Pixlr\* prise par Mirella (voir appendice E, p. 315, fig. E.1.4), touche l'action dont Mirella a parlé le plus, sans avoir nécessairement nommé cette action comme étant celle qui a le plus de sens pour elle<sup>86</sup>. Car même si Mirella désigne une

---

<sup>86</sup> Il est à noter que, lors de l'entrevue, nous avons posé la question suivante à chacun des participants : 1) qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta pratique culturelle sur Internet? »; et 2) « qu'est-ce qui a le plus de sens/à quoi t'identifies-tu le plus dans ta cyberpratique? ».

captation montrant la messagerie instantanée Yahoo comme étant la plus signifiante, elle a surtout traité de l'action *créer/modifier une image* durant son entrevue. En ce sens, on peut noter qu'il existe un certain hiatus entre le *dire* et le *faire* de Mirella.

Tel que mentionné plus tôt, l'adolescente a recours à une panoplie de logiciels de traitement de l'image afin de modifier des images destinées à agrémenter les articles qu'elle rédige pour le journal de l'école ou simplement pour s'adonner à une exploration ludique à partir d'images glanées sur le Web ou saisies à l'aide de sa Webcam dans sa chambre.

Une des captures d'écrans de la participante montre la page Web du journal de l'école (voir appendice E, p. 316, fig. E.1.5) alors que Mirella s'apprête à proposer la diffusion d'un article. Cette image dévoile les coulisses numériques du travail de la jeune journaliste. Cette captation a été désignée, par l'adolescente, comme étant l'action où elle produit le plus. De plus, d'après elle, le fait d'écrire un article est un peu moins créatif que l'action liée au site de Pixlr (*créer/modifier une image*) et un peu plus créatif que l'activité d'écriture collaborative avec ses amies d'outremer. Il est à noter que l'image liée à la création collective d'histoires ne fait pas partie des captations sélectionnées, car elle contient des conversations privées. Cette activité est toutefois très signifiante pour Mirella puisqu'elle considère qu'elle est d'égale importance avec celle liée au portail Web de son école. En effet, Mirella aime se rendre sur le site du portail afin de s'informer de manière générale sur sa vie scolaire et académique, tout en retirant du plaisir à contourner certaines fonctions informatiques de ce portail afin d'échanger, de manière intensive (longues conversations), des messages avec une amie de l'école. Ainsi, la jeune participante et ses amies se réapproprient – à des fins ludiques et communicationnelles – un outil pédagogique, éducatif et institutionnel.

La captation du site de *Tara Duncan* (voir appendice E, p. 317, fig. E.1.6) donne à voir le type d'imagerie prisée par la participante. Cette image, dévoilant le site de *Tara Duncan*, est liée à sa pratique de lecture ainsi qu'à son intérêt pour le type d'esthétique déployée autour de l'héroïne des récits fantastiques cogités par Audouin-Mamikonian. Mirella a nommé les personnages que l'on peut apercevoir sur l'image saisie, dont Pégase et un dragon, évoquant un univers fantastique dans lequel Mirella aime bercer son imaginaire lorsqu'elle lit et dessine de façon exploratoire dans son carnet de croquis.

Finalement, toujours en ce qui a trait à l'analyse détaillée des captures d'écran, celle-ci a permis de constater la présence d'une vidéo intitulée Movedub parmi les sites les plus visités par la participante. Il s'agit de la vidéo promotionnelle de l'école, réalisée par son enseignante en arts plastiques, dans laquelle Mirella apparaît et qu'elle estime importante pour elle. Tout en favorisant un sentiment d'appartenance et de fierté face à son école, elle lui permet de raviver son lien d'amitié avec Émilie qui, elle aussi, joue un rôle dans cette vidéo diffusée sur YouTube\*.

#### Interprétation générale du cas de Mirella

L'analyse descriptive de l'entrevue de Mirella a révélé que, pour elle, certains logiciels de traitement image constituent un « cyberlieu » privilégié d'expérimentations et d'explorations non seulement visuelles et artistiques, mais aussi identitaires, dont le travail de métamorphoses sur son propre visage. Toujours en ce qui a trait à la production visuelle, les dessins, que l'adolescente engendre dans un cahier de croquis (pratique répandue chez les artistes), semblent puiser aux codes visuels issus des livres qu'elle affectionne, tout en étant dotés d'une dimension poétique, particulièrement en ce qui a trait au choix de mots qui accompagnent les dessins (voir la figure E.1.1 à l'appendice E, p. 300).

Mirella a manifesté de l'intérêt pour la vidéo d'un jeune britannique s'amusant à tourner en ridicule les livres de la série *Fascination*. Cet intérêt révèle deux aspects de la personnalité de la jeune Roumano-Québécoise. Tout d'abord, il montre qu'elle apprécie l'humour. Deuxièmement, il appuie l'idée avancée dans l'analyse de l'entrevue de groupe voulant que Mirella sache exercer son jugement critique et prendre une sage distance face aux choses de la vie. En effet, dans cette entrevue collective, elle a su se décentrer de son opinion et accueillir celle des autres. Dans son entrevue individuelle, Mirella affirmait que la manière par laquelle l'adolescent anglais envisageait les célèbres histoires de vampires de Meyer divergeait de son point de vue à elle, fille de 14 ans. Les propos de Mirella suggéraient qu'elle trouvait rafraîchissant le fait qu'un jeune diffuse sa joyeuse exaspération en regard d'un type de littérature « de filles » qu'il trouve manifestement risible puisqu'il la parodie, tout en maintenant son intérêt personnel pour l'aventure romantique liant Bella et son jeune amoureux assoiffé de sang humain.

Par ailleurs, il est à noter que Mirella aborde peu l'univers ludique (jeux vidéo ou autres). Il en va de même pour le monde de la mode (ou de l'apparence physique), celui du sport et celui des relations amoureuses. Cet état de fait est quelque peu surprenant, car à notre connaissance, une certaine proportion des adolescentes québécoises s'intéresse au sport (en particulier à l'équipe de hockey des Canadiens) et mobilise beaucoup de son énergie en regard de son apparence physique tout en expérimentant l'éveil sexuel adolescent accompagné du désir de relations intimes. Effectivement, parmi les douze entrevues d'explicitations réalisées, la majorité des participantes féminines correspondait au « profil » que nous venons d'esquisser. Sans que cette dernière affirmation ne nous permette de tirer des conclusions quantitatives, peut-être est-il possible de parler d'intérêts populaires chez certaines filles de 14 ans fréquentant le collège. Rappelons au lecteur que Mirella affirme que « le sport, moi, ça me passionne pas vraiment » (ligne 623), ce qui pourrait expliquer, d'ailleurs, pourquoi elle n'a pas rédigé d'articles sur ce sujet. En revanche, l'extrait suivant – davantage au diapason des filles de son âge – montre que Mirella est animée par une certaine « conscience de son apparence » : « Et quand [...] je trouve que [...] je m'aime pas [quelque chose] sur la photo, je peux aller la remodifier sur Pixlr » (lignes 419 à 422). En effet, les logiciels de traitements de l'image sont utilisés, par plusieurs jeunes, comme outil permettant de modifier l'apparence d'une photographie du visage selon leurs désirs (effacer les boutons d'acné, blanchir les dents, etc.) afin, très souvent, d'afficher sur un réseau social une image de soi idéalisée. Néanmoins, tel qu'écrit précédemment, Mirella fréquente peu les réseaux sociaux (elle ne va pas sur Facebook) et semble faire une diffusion réduite de son « image de soi » sur le Web.

Dotée d'une personnalité plutôt singulière, Mirella démontre de la maturité et une bonne capacité de réflexion pour son âge. Cette jeune participante a fait preuve de jugement, de sagesse, de générosité et d'empathie à quelques reprises lors de son entrevue. Dans l'extrait suivant, Mirella abordait son implication comme bénévole lors des journées liées aux examens d'admission de son école secondaire : « Ils sont tellement stressés [les élèves en 6<sup>e</sup> année], pis ils ont eu peur. On passe tous par là » (lignes 623 à 653).

Le caractère unique de la personnalité de Mirella, ainsi que de sa pratique culturelle dans le cyberspace, ne relèvent évidemment pas exclusivement des éléments qu'elle aborde ou

n'aborde pas dans son entrevue. En effet, peut-être est-il davantage question de dosage en regard de diverses composantes qui, selon l'intensité de leur présence et de leur manière de s'amalgamer, sont les indices d'une certaine forme de marginalité. Ainsi, Mirella possède des intérêts typiques chez les adolescentes (dont celui pour la série *Twilight*) tout en ayant développé des affinités pour des univers moins fréquentés, non seulement par les jeunes de son âge, mais aussi dans la population en général (écriture collaborative et journalisme). En ce qui a trait à la notion de *dosage*, Mirella se contente d'évoquer le souci de l'image de soi alors que cette réalité était traitée de manière directe et substantielle par une autre participante qui a également parlé de la consommation de vêtements. En outre, Mirella a montré qu'elle sait prendre une distance face aux produits qu'elle consomme via son intérêt pour la vidéo parodique d'un jeune britannique.

Quant aux activités que Mirella a développées autour de la production visuelle, de la lecture et de l'écriture, celles-ci semblent révéler l'esprit d'une adolescente animée tant par le principe de la réalité (Météo Média, portail de l'école, etc.) que par celui de l'imaginaire, un imaginaire peuplé, entre autres choses, par le foisonnement des récits et des personnages de la jeune *Tara Duncan* évoluant dans *Autremonde*. Que la pratique culturelle sur Internet de Mirella sollicite des mondes irréels, chimériques ou rationnels, elle se fait également amphibienne : c'est-à-dire qu'elle se déploie tant dans les univers numériques qu'analogiques ou matériels.

## 5.2 THOMAS\_Pedro@Martinez

### 5.2.1 Présentation du participant

Les parents de Thomas, qui a vu le jour au Québec, sont nés au Liban. L'extrait suivant permet de tisser un lien entre le portrait culturel de Thomas et les langues qu'il parle : « Moi, je suis quasiment bilingue. Je comprends bien l'anglais à cause des films. [...] Jusqu'à date, je parle quatre langues [...] : français, anglais, arabe, espagnol » (lignes 461 à 477). Il est intéressant de noter que Thomas dit qu'il est bilingue alors qu'il est en fait plutôt polyglotte. Dans un autre ordre d'idées, en ce qui a trait à son nom d'écran, le participant a opté pour celui de Pedro@Martinez. Il qualifie ce choix d'humoristique : plusieurs de ses camarades l'appelleraient ainsi en faisant allusion à la figure du « mexicain sympathique ».

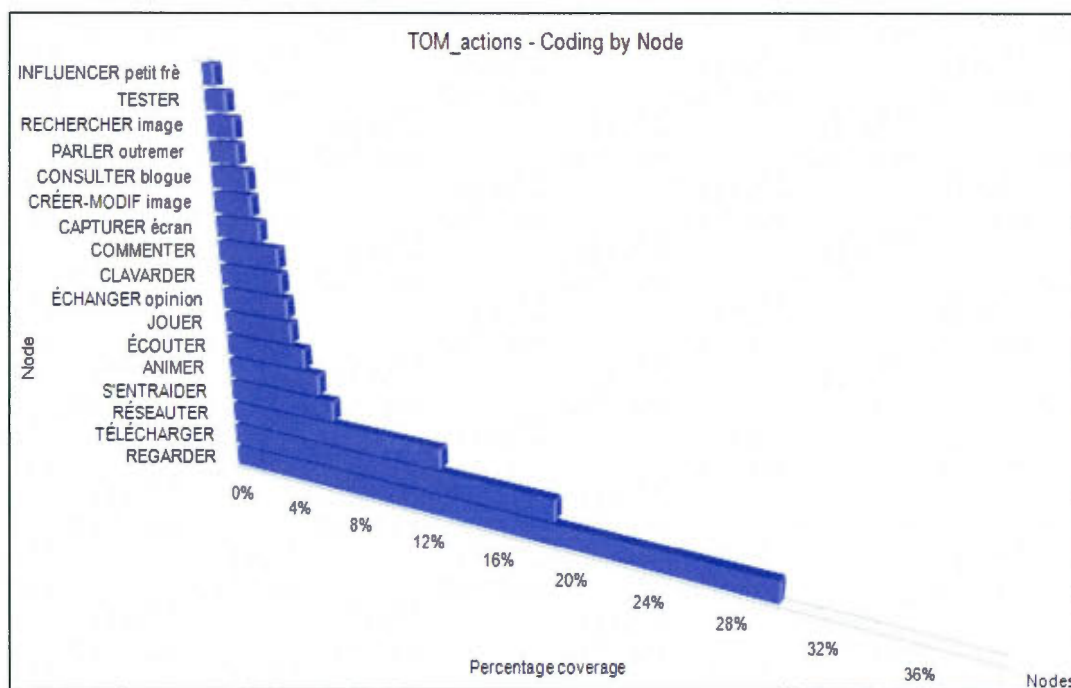
Tout le long du processus d'entrevue, Thomas, dont la plus grande passion se cristallise autour de l'univers cinématographique, s'est dévoilé avec aisance et s'est montré généreux dans ses paroles. Au terme de l'entrevue, le participant nous a même demandé s'il était possible de répéter l'expérience. D'ailleurs, suite à cette rencontre, nous écrivions : « Ça semble avoir été très agréable pour lui que de sentir toute cette attention accordée à ce qu'il aime [faire dans le cyberspace] et à ce qu'il en pense, comment il vit ça » (notes de terrain, 2010, p. 8). Peut-être que d'autres participants à la recherche se sont également sentis valorisés par le contexte de cette recherche, dont l'entrevue d'explicitation demeure une composante essentielle.

À un autre point de vue, Thomas affirme avoir eu recours, pour la collecte de ses captations, à un PC\* (ligne 21). Il dit avoir récolté ses images depuis un « petit bureau » au sous-sol de son domicile, c'est-à-dire une petite pièce avec bibliothèque et bureau. Il est à noter qu'en général, durant son entrevue, Thomas a montré qu'il était très compétent au niveau technologique. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'activité de téléchargement\*. Il a également su s'exprimer de manière claire la plupart du temps, tout en étant articulé dans l'utilisation du vocabulaire, et ce, à l'instar de Mirella.

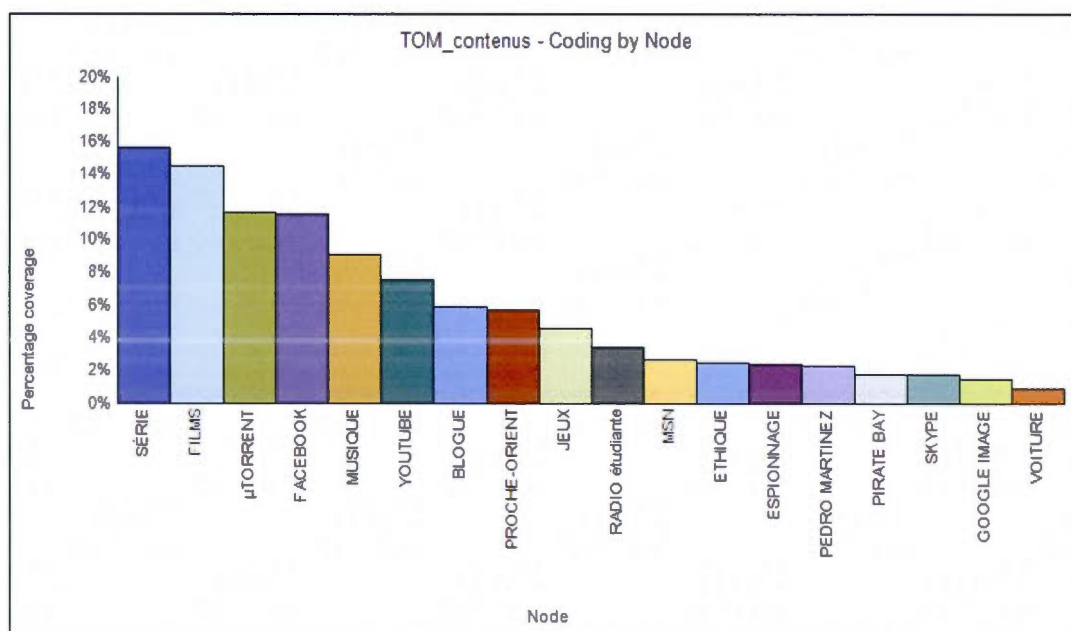


### 5.2.2 Énumération des nœuds thématiques issus de l'entrevue de Thomas

Le présent paragraphe concerne les différents nœuds thématiques qui ont émergé lors du codage de l'entrevue de ce participant. Lorsque nous avons procédé aux deux couches de codage, nous avons repéré dix-sept nœuds thématiques pour les actions. Il s'agit de : 1) *regarder*; 2) *télécharger*; 3) *réseauter*; 4) *s'entraider*; 5) *animer*; 6) *écouter*; 7) *jouer*; 8) *échanger une opinion*; 9) *clavarder*; 10) *commenter*; 11) *capturer un écran*; 12) *créer et modifier une image*; 13) *consulter un blogue*; 14) *parler outremer*; 15) *rechercher une image*; 16) *tester des jeux* ; et 17) *influencer son petit frère*. D'autre part, en ce qui concerne les contenus, les dix-huit nœuds thématiques suivants ont été constitués : 1) *séries* ; 2) *films* ; 3) *programme  $\mu$ Torrent\**; 4) *Facebook*; 5) *musique*; 6) *YouTube*; 7) *blogue*; 8) *Proche-Orient*; 9) *jeux*; 10) *radio étudiante*; 11) *Messagerie instantanée (MSN\*)*; 12) *éthique*; 13) *espionnage*; 14) *Pedro Martinez*; 15) *Pirate Bay*; 16) *Skype*; 17) *Google image*; et 18) *voiture*. Notons que pour télécharger divers éléments, ce jeune participant a recours au programme de transfert de données pair-à-pair\* dénommé  $\mu$ Torrent\*. Deux diagrammes (fig. 5.2.1 et fig. 5.2.2) permettent de saisir visuellement les différents nœuds de manière quantitative.



**Figure 5.2.1** Traitement des différents éléments (actions) tirés de l'entrevue de Thomas.



**Figure 5.2.2** Traitement des différents éléments (contenus) tirés de l'entrevue de Thomas.

Tel que mentionné antérieurement, l'analyse détaillée de chacun des nœuds thématiques se retrouve à l'appendice E.2 (p. 320 à 345). À titre d'exemple, on y apprend que l'action de *regarder* (voir fig. 5.2.1) est primordiale dans la cyberpratique de Thomas. En effet, il s'agit du nœud dont il a parlé le plus souvent dans une proportion de 30,67%, soit près du tiers du temps consacré à son entrevue. L'adolescent aborde cette action alors qu'il traite de son implication dans la radio étudiante où il anime une émission consacrée à l'actualité cinématographique. Thomas parle également de l'action de *regarder* alors qu'il présente sa capture d'écran montrant un site de visionnement où il suit ses séries télévisées préférées, incluant une série issue du Proche-Orient. L'émission qu'il affectionne le plus s'intitule *Chuck*<sup>87</sup>. Dans le cadre de l'activité de visionnement, il mentionne son intérêt pour les scénarios, les vidéos sur YouTube et avance que plus il s'engage dans le visionnement d'une série/film de manière active et affective, plus cela lui procure du plaisir. Lorsque nous avons demandé à Thomas « à quelle image il s'identifierait le plus? », il a répondu « Lookiz » (lignes 976 à 978), site permettant la lecture en continu (ou *streaming*\*) de films, de séries et d'animés. Pour ce jeune Libano-Québécois, l'image qui a le plus de sens pour lui est liée à Chuck, car ce personnage est un véritable modèle pour lui. Dans le cas de Thomas, le quantitatif (l'action dont il a le plus parlé) entre en concordance avec le qualitatif (l'action qui a le plus de sens pour lui et à laquelle il s'identifie le plus).

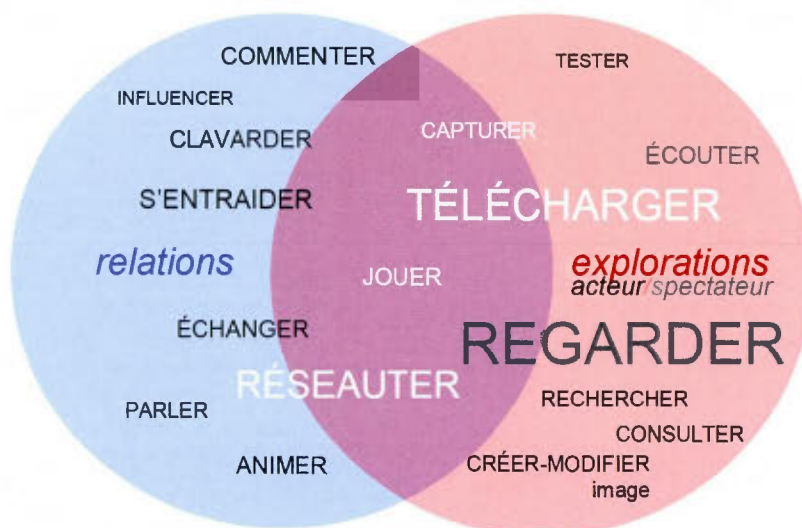
### 5.2.3 Synthèse de la pratique culturelle dans le cyberespace

Schéma : nœuds thématiques portant sur les actions

Le schéma (fig. 5.2.3) fournit une vision générale des différentes composantes de la pratique culturelle sur Internet de Thomas.

---

<sup>87</sup> *Chuck* est une série télévisée américaine qui raconte l'histoire d'un *nerd* et un passionné d'ordinateurs qui travaille au *Buy More*. Sa vie va basculer le jour où Bryce Larkin, son ancien meilleur ami de l'Université Stanford, lui envoie un courriel mystérieux qui contient toute la base de données cryptées réunissant les informations de la NSA et de la CIA, l'*Intersecret*. Chuck se découvrira des pouvoirs « neurotechnologiques » lui permettant de surmonter les obstacles qui se présentent à lui. Renseignements tirés de Wikipédia. Encyclopédie en ligne consultée le 16 février 2011 à l'adresse <http://fr.wikipedia.org>.



**Figure 5.2.3** Regroupement des nœuds thématiques portant sur les actions

Il permet de constater que les dix-sept actions sont distribuées de manière relativement équilibrée dans les deux ensembles formant le schéma. La dimension relationnelle possède un nombre plus grand d'actions (sept), suivi – en ordre décroissant – de la dimension exploratoire (six) et de la zone médiane (quatre). L'action de *regarder*, que Thomas estime comme étant la plus importante pour lui, est la plus volumineuse dans le schéma et appartient à la zone exploratoire. La dimension relationnelle n'en est pas moins primordiale pour ce jeune, car sept des actions qui composent sa pratique culturelle s'y retrouvent. La zone médiane est, dans le cas de Thomas, quelque peu singulière, car l'action de *réseauter*, qui dans le cas de Mirella est classée dans la dimension relationnelle uniquement, se situe pour lui à la jonction des zones médiane et relationnelle. Ce choix s'appuie sur le fait que, dans la cyberpratique de Thomas, le fait de tisser des liens avec des personnes ne s'effectue pas uniquement dans le contexte du réseautage social, mais a aussi lieu dans l'activité de téléchargement. À titre d'illustration, on pourrait affirmer que le fait de *réseauter* en téléchargeant, ou de s'entraider pour réaliser la même tâche, est effectué dans un but recelant une dose d'exploration. En effet, l'activité de téléchargement peut consister, pour ce jeune participant, à partir à la découverte de matériels informatiques divers (jeux, etc.) qu'il met à

l'épreuve. Ainsi, on peut constater que les actions de *réseauter*, de *jouer*, de *télécharger* et de *s'entraider* sont liées et qu'elles tendent, pour la plupart, à mobiliser tant les dimensions exploratoires que relationnelles. L'action de *jouer*, activant à part relativement égale les domaines relationnel et exploratoire, est la seule à figurer en plein centre de la zone médiane. C'est parce que Thomas s'adonne, en plus des jeux en ligne sur le site MindJolt et des jeux qu'il télécharge, à divers « jeux sociaux » (CEFRIO, 2010) – dans lesquels son activité ludique fait appel à la dimension relationnelle – que nous situons cette action à l'épicentre de la zone intermédiaire.

Toujours en ce qui concerne la figure 5.2.3, on peut remarquer, dans l'ensemble portant sur l'exploration, un nombre plus élevé de nœuds « acteurs » que « spectateurs ». En effet, deux actions (*écouter* et *regarder*) relèvent de la réception active de signes et quatre actions sont associées à des activités davantage reliées à une praxis (Garon, 2006). Il s'agit, dans ce dernier cas, de *créer-modifier une image*, de *tester*, de *rechercher* et de *consulter*. Dans le cas de Thomas, l'action de *regarder* est liée à la notion de braconnage culturel chez de Certeau (1994), et ce, en ce qui concerne l'appropriation d'un contenu médiatique. On peut également rapprocher cette action (*regarder*) à la réception active de signes dont traite Garon (2006). Effectivement à plusieurs reprises, Thomas s'est exprimé de telle sorte que l'action de *regarder* soit mieux comprise lorsque la notion d'engagement dans l'action est soulignée. Cette posture active se révèle au travers de diverses activités satellites au visionnement : l'animation d'une émission de radio portant sur le cinéma, la consultation fréquente du site dédié au Box-Office et le fait d'échanger des commentaires sur un blogue destiné à une émission. Ces diverses activités sous-tendent effectivement une appropriation substantielle d'un contenu médiatique.

#### Analyse des captures d'écrans

La capture d'écran de la messagerie instantanée MSN (voir appendice E, p. 341, fig. E.2.7) a été choisie, car elle donne à voir des composantes visuelles traitées de manière particulière par le participant. En effet, cette image dévoile la plateforme de clavardage Windows Live Messenger dont Thomas a traité avec enthousiasme (lignes 528 à 560), surtout lorsqu'il a parlé de la communicabilité de diverses plateformes Web (MSN, Facebook, etc.). Sur cette

captation (fig. E.2.7), Thomas a montré comment sa messagerie instantanée avait « absorbé », à sa demande, l'ensemble de ses contacts Facebook. Selon ce participant, une telle manœuvre informatique permet de tendre, de plus en plus, vers un seul système intégrant toutes les composantes Web mobilisées régulièrement par un internaute.

Une autre captation saisie par Thomas, montrant le site de Facebook (voir appendice E, p. 330, fig. E.2.3), a permis d'intercepter un fragment de conversation adolescente. Dans ce fragment, il est souhaité que des chutes de neige assez importantes puissent occasionner la fermeture de l'école le lendemain. Pour Thomas, le besoin de rester en contact se manifeste avec force dans sa pratique de réseautage social, particulièrement en ce qui a trait à l'emploi de la chiquenaude virtuelle sur Facebook (celle-ci est expliquée en détail par le participant dans l'analyse descriptive en annexe). Son expression, « ça te remet en relation avec lui » (ligne 895), est très parlante en regard de la sensibilité adolescente sur Internet. Elle traduit à la fois le besoin de demeurer connecté avec ses amis, de confirmer le lien d'amitié, ainsi que le désir de communiquer de manière rapide et laconique, voire de *faire signe* virtuellement vers l'autre. De plus, la manière dont traite Thomas du réseautage social et de la chiquenaude virtuelle fait écho à la supposée « perte de temps » ou *hanging out* dont traite Ito *et al.* (2010), en tant que dimension importante de la culture des jeunes. Ainsi se dessine un équivalent virtuel à la flânerie adolescente (dans les centres commerciaux, au coin des dépanneurs, dans les parcs de quartiers, etc.).

La troisième captation (voir appendice E, p. 343, fig. E.2.8), montrant le site de visionnement *Lookiz*, a été choisie parce qu'elle répondait aux questions visant à connaître l'essentiel de la pratique culturelle du participant. À vrai dire, Thomas a répondu à ces questions en offrant une double réponse à la question : « Qu'est-ce qui a le plus de sens pour toi dans ta pratique culturelle? ». En effet, Thomas a répondu en nommant à la fois le cinéma et Chuck. Ses propos laissaient cependant entendre que les films représentaient sa passion principale, alors que l'émission Chuck relève d'un exemple précis lié à l'action de *regarder*.

#### Interprétation générale du cas de Thomas

Thomas est intéressé par la scénarisation cinématographique. À ce sujet il a tenu des propos qui semblaient, à première vue, se contredire. En effet, d'une part, il a dit ne pas avoir « la

créativité » pour la création de scénarios et, d'autre part, il a affirmé : « J'ai beaucoup d'idées » (lignes 664 à 681). Cet état de fait laisse penser que, d'une certaine façon, Thomas réfléchissait en parlant, que c'est en discutant de son intérêt pour la scénarisation qu'il s'est rendu compte que ce qui lui fait défaut, pour le moment, ce n'était pas tant la créativité en tant que telle, mais bien le manque de connaissances pour structurer ses idées.

L'analyse descriptive de l'entrevue de Thomas révèle, à quelques reprises, qu'il s'adonne à des activités s'inscrivant dans un certain flou juridique. C'est le cas pour le visionnement en continu de films se rapportant à divers sites, dont Lookiz. C'est aussi vrai pour le recours à  $\mu$ Torrent pour le téléchargement de fichiers divers. En ce qui a trait au piratage, Thomas semble particulièrement habile. Nous écrivons d'ailleurs dans nos notes de terrain (2010) : « Je sens que Thomas est un peu le "gourou informatique" de son groupe d'amis. Rose et Jeanne se réfèrent à lui comme étant celui qui peut télécharger ce qu'il veut » (p. 7). Ce dernier extrait présuppose que les jeunes participants à notre recherche ne possèdent pas tous les mêmes compétences technologiques.

En regard du téléchargement, les propos de ce jeune Libano-Québécois ont mis à jour un certain décalage. En effet, on remarque un écart entre ce qu'il laisse sous-entendre, au début de l'entrevue, en regard du piratage, et ce qu'il dit plus tard où il admet plus ou moins clairement qu'il télécharge illégalement. À notre avis, cet écart pourrait être dû au fait que le participant, au fur et à mesure du déroulement de l'entrevue, a peut-être eu envie de faire confiance à son intervieweuse. En d'autres termes, le fait de s'être senti graduellement plus à l'aise avec la chercheuse a possiblement permis à Thomas de se dire de manière plus transparente.

Toujours en ce qui a trait au piratage, mais particulièrement de chansons cette fois-ci, Thomas a repris, dans sa réflexion, les idées de l'intervenante scolaire qui le supervise dans sa tâche d'animation d'une émission radiophonique. L'intervenante déconseille aux élèves de pirater. Toutefois, pour le participant à la recherche, le fait de pirater la musique de créateurs

« locaux » et plus modestes est moins éthique que de le faire avec des chanteurs *mainstream* d'envergure internationale tel Eminem<sup>88</sup>.

Thomas établit une distinction captivante entre le « jeune en lui » et sa « pensée réfléchie » ou sa conscience. Il se réfère à un genre de tiraillement intérieur où, d'une part, sa jeunesse l'encourage à explorer en toute liberté, à tester certaines limites et, d'autre part, les dimensions éthiques promues par le personnel de l'école qui l'incitent à souhaiter que justice soit faite en regard des créateurs. De plus, les propos de Thomas sous-tendent qu'il appartient à une génération pour laquelle le piratage correspond à une seconde nature, tout en tentant de trouver un équilibre cognitif entre, d'un côté, certains besoins d'émancipation adolescente en regard des règles et, d'un autre côté, le sens des responsabilités rattaché au fait d'appartenir à une société.

En regard des aspects positifs du piratage et du fait qu'il est lié à une « seconde nature » chez les natifs du numérique, Mason (2009) fournit un éclairage pertinent. Selon l'auteur, en s'adonnant entre autres choses au *remix*\*, plusieurs pirates ne se contentent pas de copier, mais confèrent à différents objets culturels un nouveau sens ainsi qu'un nouveau mode de diffusion. La pratique du piratage recèlerait une force de changement social. En ce qui concerne plus particulièrement le site the Pirate Bay, auquel Thomas fait référence dans son entrevue, Mason écrit que « One of the most notorious and widely used Web portals for downloading music, movies, and pirate media of all types is the Swedish site the Pirate Bay »<sup>89</sup> (p. 55). L'auteur avance également que ce portail de téléchargement (utilisé par Thomas) constitue un espace militant de partage de fichiers soutenu (*empowered*) par le désir de ses fondateurs de se porter à la défense de la culture libre, culture à laquelle nous nous sommes référée dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. En ce qui a trait à certains

---

<sup>88</sup> Il est cependant nécessaire de rappeler que le téléchargement d'une pièce musicale, via des sites tels The Pirate Bay, est illégal, même lorsqu'il s'agit de chansons de l'auteur-compositeur-interprète de rap Eminem, ayant vendu des dizaines de millions d'albums à l'échelle planétaire.

<sup>89</sup> L'auteur de l'ouvrage *The Pirate's Dilemma : How Youth Culture is Reinventing Capitalism* écrit également :

Piracy has gone throughout history, and we should encourage it. It's how inefficient systems are replaced. Wherever you tune in, somewhere you will find a pirate pushing back against authority, decentralizing monopolies, and promoting the rule of the people : the very nature of democracy itself. The pirate mentality is a way to mobilize communities, drive innovation, and create social change. (p. 67)



avantages sur le plan social liés au piratage, il est intéressant de rappeler que Thomas a lui-même souligné la dimension sociale du téléchargement via  $\mu$ Torrent. Dans son entrevue, il explique en détail comment il s'y prend pour télécharger divers fichiers tout en avançant que le fait d'être solidaire et de « connecter notre Internet ensemble » (ligne 50) (entre « *Seeders* » ou internautes téléchargeant le même fichier) permet à chacun d'obtenir ce qu'il veut plus facilement.

Par ailleurs, ce jeune cinéphile, adepte de films d'action, possède un excellent sens de l'humour et de belles valeurs. En effet, lors de son entrevue, l'adolescent témoigne de ses valeurs humaines lorsqu'il raconte comment son personnage préféré (Chuck) tente, dans les diverses intrigues où il doit résoudre des problèmes, d'agir de manière éthique. En d'autres termes, son héros réussit, le plus souvent, à échapper au piège de la violence en nuisant aux autres le moins possible. Nous disons « le moins possible », car il n'est pas facile de progresser dans une aventure impliquant de devoir composer avec les attaques d'adversaires.

Dans un autre ordre d'idées, à l'exception du jeu de soccer Bola sur Facebook, Thomas n'aborde pas l'univers du sport, qu'il soit question de pratiquer un sport physiquement ou de le « suivre » médiatiquement. En outre, contrairement à certains participants à la recherche qui ont parlé de leur copain ou copine de cœur, l'adolescent n'a pas fait référence aux relations intimes. Identiquement, il ne traite pas directement de produits de consommation (mais en télécharge plusieurs sans payer). En revanche, la famille apparaît comme étant essentielle dans sa vie. En effet, ce que ses parents pensent semble important et valorisé par lui, tout comme le besoin de garder contact, via le cyberspace, avec les membres de sa famille qui demeurent au Liban.

La pratique culturelle de Thomas dans le cyberspace témoigne d'une magnifique hybridation culturelle liant le Proche-Orient et l'Occident, au sein de laquelle se côtoient notamment les pouvoirs « neurotechnologiques » de Chuck, la série arabe Bab al Hara, le réseautage social, la musique populaire techno et le piratage de jeux. Pour conclure le captivant cas de Thomas, citons sa toute dernière phrase qui, à elle seule, résume en quelque sorte l'ensemble de sa cyberpratique : « Vive les films! » (ligne 1209).

### 5.3 ÉMILIE\_photo\_elie

#### 5.3.1 Présentation de la participante

Émilie, dont les deux parents sont Québécois de souche, pratique la photographie en amateur. Elle a d'ailleurs choisi comme nom d'écran *photo\_elie*, évoquant sa passion personnelle pour ce média artistique qu'elle pratique depuis trois ans. Dans un autre ordre d'idées, elle affirme avoir eu recours à un Mac OSX pour sa collecte d'images virtuelles. Ce poste d'ordinateur est localisé dans le salon de son domicile familial<sup>90</sup>. Émilie – dont la cyberpratique gravite autour des jeux vidéo, de la photographie, de la création d'un site, d'un blogue et d'un roman – ne s'est pas montrée d'emblée très loquace lors de son entrevue. En effet, « à quelques reprises durant l'entrevue, [nous avons eu l'impression] qu'elle n'a plus rien à dire sur cette image en disant "c'est ça" [j'ai tout dit sur cette captation, passons à la prochaine] » (Notes de terrain, p. 9). Puisque, souvent, nous souhaitions en savoir davantage sur la pratique culturelle d'Émilie, nous l'avons « relancée » en reformulant nos questions. Sur le coup, nous avons interprété cette réalité par la gêne. En effet, nous écrivions dans nos notes de terrain qu'Émilie « ne [nous] regard[ait] pas dans les yeux en parlant » (p. 9). Il n'est probablement pas si facile de soutenir le regard d'une adulte que nous connaissons peu et à laquelle nous nous apprêtons à livrer des aspects profonds liés à notre vie quotidienne.

En revanche, Émilie s'est racontée de manière plus fluide lors de la deuxième moitié de son entrevue. À ce moment-là, elle s'est également montrée confiante, comme lorsqu'elle expliquait en quoi consistaient les codes HTML. Le fait de parler de ce qu'elle faisait sur Internet, de manière laconique, a été remarqué chez d'autres participants, tel que nous le mentionnions dans le chapitre consacré à la méthodologie<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> Dans nos notes de terrain, nous rapportons les paroles d'Émilie, en ce qui a trait à l'équipement informatique qu'elle a utilisé, prononcées avant l'amorce de l'entrevue. Nous avons alors demandé ce qu'elle pensait de l'emplacement de l'ordinateur dans la pièce du salon. Nous souhaitions savoir si le fait que l'ordinateur soit à la vue de sa mère avait un sens pour elle, ce à quoi elle a répondu « non », en ajoutant que « dans ma chambre, l'ordi, ça serait trop étouffant » (p. 9).

<sup>91</sup> En effet, plusieurs adolescents semblent s'exprimer de façon plutôt « dépouillée » et cela n'est pas nécessairement dû à une forme de timidité si l'on tient compte de certains modes communicationnels, tels ceux qu'activent les messages textes (SMS\* ou textos) brefs et directs inscrits principalement sur divers techno-objets liés à la téléphonie cellulaire.

### 5.3.2 Énumération des nœuds thématiques issus de l'entrevue d'Émilie

Lorsque nous avons procédé aux deux couches de codage, quinze nœuds thématiques ont été répertoriés pour les actions. Il s'agit de : 1) *photographier*; 2) *créer un site*; 3) *interagir par commentaires*; 4) *jouer*; 5) *écrire*; 6) *diffuser*; 7) *réseauter*; 8) *regarder*; 9) *contourner les règles*; 10) *modifier une image*; 11) *bloguer\**; 12) *lire*; 13) *s'informer sur des appareils*; 14) *écouter*; et 15) *s'entraider*. D'autre part, en ce qui concerne les contenus, nous avons repéré les seize nœuds thématiques suivants : 1) *photographie*; 2) *deviantART*; 3) *Piczo*; 4) *histoires*; 5) *jeux vidéo*; 6) *commentaires in/out*; 7) *Nikon coolpix L21*; 8) *Skyrock\**; 9) *Facebook*; 10) *droit d'auteur*; 11) *triches*; 12) *YouTube*; 13) *Picnik*; 14) *musique*; 15) *Pixlr*; et 16) *sécurité*. Ces nœuds thématiques sont visibles, d'un seul coup d'œil, au travers des deux diagrammes ci-dessous (fig. 5.3.1 et fig. 5.3.2).

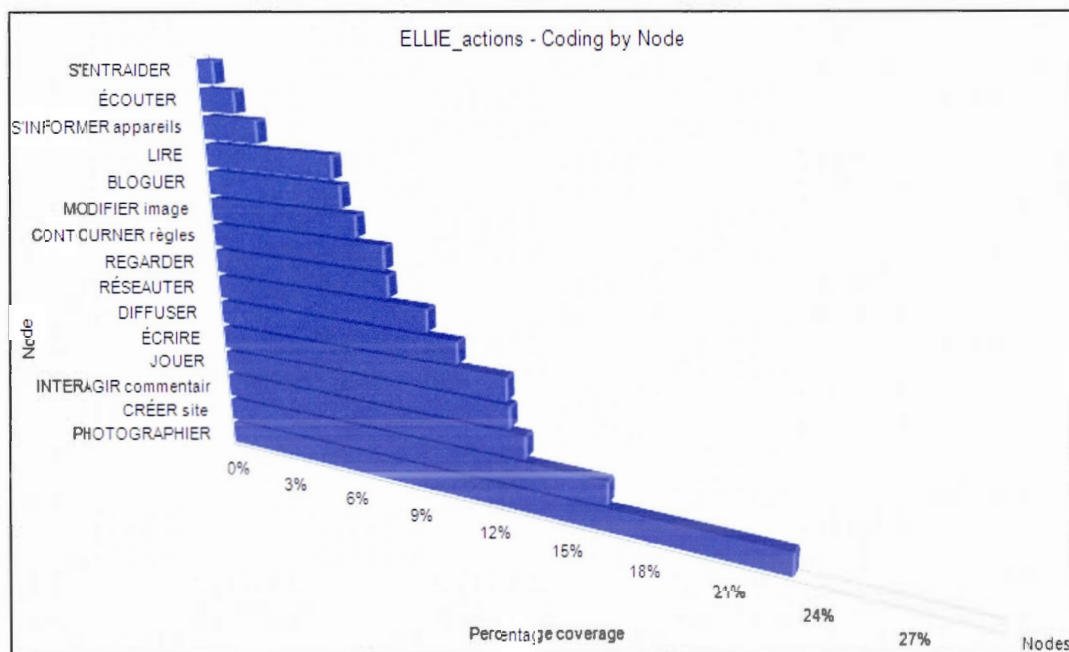
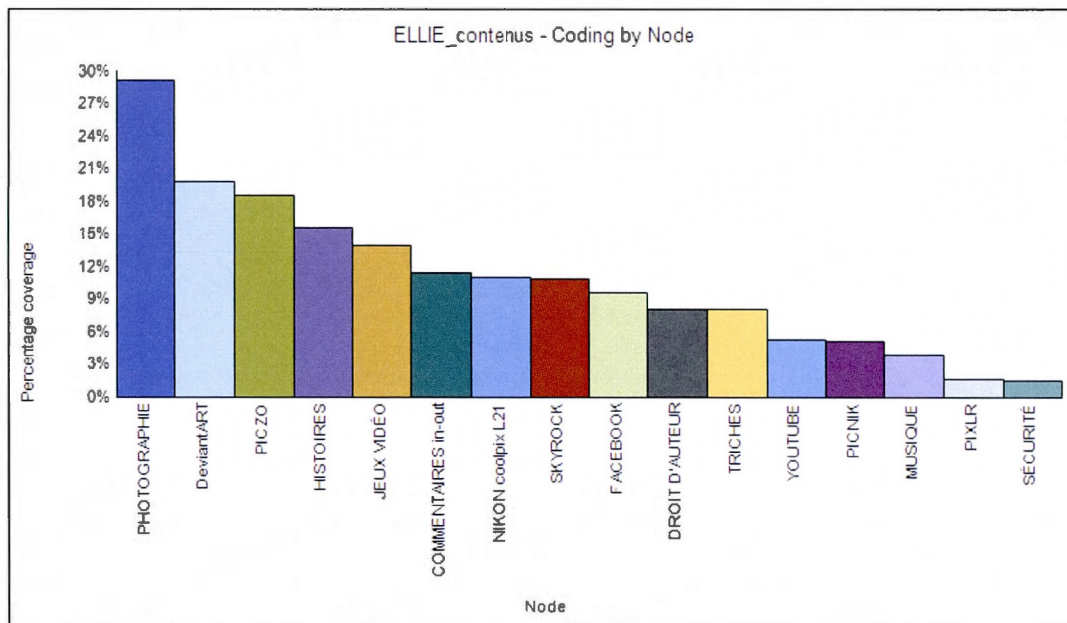


Figure 5.3.1 Traitement des différents éléments (actions) tirés de l'entrevue d'Émilie.



**Figure 5.3.2** Traitement des différents éléments (contenus) tirés de l'entrevue d'Émilie.

Tel que mentionné antérieurement, l'analyse détaillée de chacun des nœuds thématiques se retrouve à l'appendice E.3 (p. 346 à 367). On y apprend, à titre d'exemple, que l'action *photographier* (voir fig. 5.3.1) est essentielle dans la cyberpratique d'Émilie, car il s'agit d'un nœud thématique abordé dans une proportion de 23,61%, soit près du quart de la totalité de son entrevue. Dans le cadre de cette action, la participante évoque la dimension affective de l'image photographique au travers du travail de la mémoire qu'elle autorise. L'adolescente dit qu'elle s'intéresse à plusieurs sujets et particulièrement à celui des fleurs. Même si elle a traité de l'action *photographier* de manière quantitativement supérieure aux autres actions, elle soutient par ailleurs qu'elle s'identifie surtout au site Internet qu'elle a créé ainsi qu'à la fréquentation d'un site consacré à une maison d'édition.

### 5.3.3 Synthèse de la pratique culturelle dans le cyberspace

Schéma : nœuds thématiques portant sur les actions

En regard du schéma ci-dessous (fig. 5.3.3), quinze actions sont distribuées de manière à révéler l'importance de la dimension exploratoire dans la cyberpratique d'Émilie.

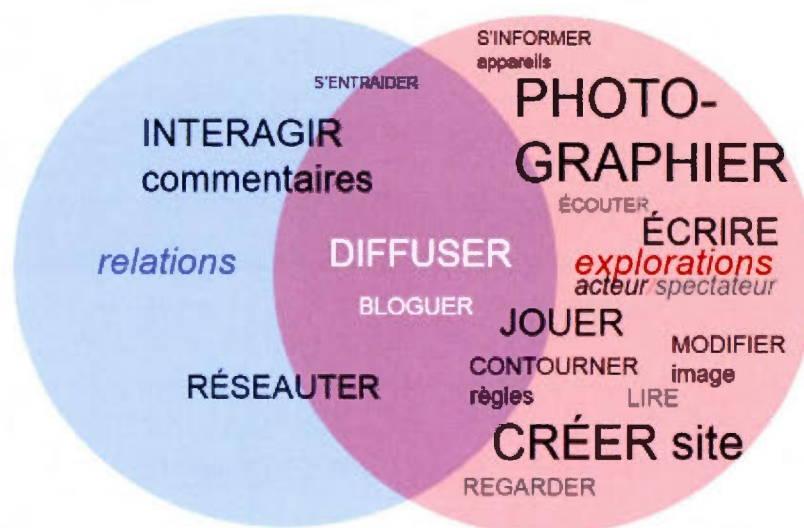


Figure 5.3.3 Regroupement des nœuds thématiques portant sur les actions.

En effet, l'ensemble intitulé *explorations* possède un nombre plus grand d'actions (dix) suivi, en ordre décroissant, de l'ensemble dénommé *relations* (trois) puis de la zone médiane (deux). L'action de *photographier*, la plus volumineuse dans le schéma, correspond à l'action dont Émilie a le plus traité lors de son entrevue. Même si elle ne compte que trois actions, la dimension relationnelle est tout de même signifiante pour cette participante, car le fait de *réseauter* et d'*interagir* (en regard des commentaires sur son blogue par exemple) permet à l'adolescente de se sentir connectée aux autres, en lisant régulièrement leurs pensées à propos des photographies, images et textes qu'elle produit et diffuse dans le cyberspace.

De plus, l'action de *s'entraider* lui permet d'accéder à diverses clés (*walkthrough* ou « triches ») lorsqu'elle joue au jeu *The Legend of Zelda*<sup>92</sup>. Toutefois, parce qu'Émilie effectue cette action afin de s'adonner à une activité ludique, l'action de *s'entraider* est située de sorte qu'elle chevauche la zone médiane, lui permettant ainsi d'être reliée à l'ensemble portant sur l'exploration.

Par ailleurs, dans la zone médiane figurent les actions de *diffuser* et de *bloguer*. La diffusion des images par Émilie, sur Facebook en particulier, consiste en une forme d'exploration visuelle rattachée à ses multiples intérêts, dont celui de la musique et de l'écriture. En disséminant ses images (sur Facebook, mais aussi sur deviantArt), elle cherche aussi à recevoir de la rétroaction (*feedback*) en regard de sa production textuelle (blogue et site Internet) ou visuelle (photographies retouchées ou non à l'aide d'un logiciel). L'action de *bloguer* se situe en quelque sorte dans le même registre, où il s'agit de mettre en ligne des contenus dans un but lié à l'expression de soi, mais également dans un désir de connaître l'avis de l'autre à propos de ces productions exploratoires. De plus, on pourrait avancer que, dans le cas d'Émilie, le recours à différents médias sociaux est davantage animé par l'intérêt pour la photographie en lui-même que par le désir de tisser des liens d'amitié (*Friendship driven*, Ito et al., 2010). En effet, les liens d'amitié qu'elle crée gravitent en grande partie autour de sa production visuelle.

Tel que mentionné plus tôt, la zone touchant l'exploration est résolument importante pour Émilie. Cet ensemble contient la majorité des actions posées par la participante, soit : *photographier, créer un site, jouer, écrire, regarder, contourner les règles, modifier une image, lire, s'informer sur un appareil et écouter*. Le lecteur remarquera que le fait de *jouer* ou de *contourner des règles* déborde quelque peu sur la zone médiane, car ces actions

---

<sup>92</sup> Ce jeu vidéo repose sur les aventures d'un protagoniste – Link, jeune berger – évoluant dans le monde imaginaire et fantastique d'Hyrule (ハイラル) servant de cadre à la série de ce jeu. *The Legend of Zelda* appartient au genre « aventure-action » et est édité par Nintendo. Une petite quantité d'éléments sont exploitables par le joueur au sein du jeu. On peut distinguer parmi ceux-ci deux grandes catégories : les objets passifs (livre de magie, carte, réceptacle de cœur, fée, etc.) et les objets actifs (flèche d'argent, flûte de téléportation, boomerang magique, potion de vie, épée blanche, etc.) Renseignements tirés de Wikipédia. Encyclopédie en ligne consultée le 12 janvier 2013 à l'adresse <http://fr.wikipedia.org>

mobilisent une certaine forme d'entraide. Selon ce qui précède, on peut constater qu'existent différents croisements entre les actions de *jouer*, de *s'entraider*, de *réseauter* et d'*interagir par commentaires*.

Toujours en ce qui concerne la figure 5.3.3, on peut observer, dans l'ensemble portant sur l'exploration, un nombre moins élevé de nœuds thématiques liés à la dimension « spectatrice » (trois) que d'actions génératrices de contenus (sept). En effet, trois actions (*regarder*, *lire* et *écouter*) relèvent de la réception active de signes et sept actions correspondent à des activités s'inscrivant davantage dans une pratique délibérément constructrice de sens (Garon, 2006). Il s'agit, dans ce dernier cas, de *photographier*, de *créer un site*, de *jouer*, d'*écrire*, de *contourner les règles*, de *modifier une image* et de *s'informer sur un appareil*.

#### Analyse des captures d'écrans

La première image choisie (voir appendice E, p. 357, fig. E.3.4) montre le site personnel Piczo de l'adolescente. Cette captation a été sélectionnée, car elle répondait aux questions visant à connaître l'essentiel de la pratique de la jeune participante, questions auxquelles Émilie a répondu en offrant une double réponse. En effet, la création du site de Piczo est désignée comme étant l'activité à laquelle elle s'identifie le plus, alors que le site des Éditions des Intouchables correspond à l'activité qui a le plus de sens pour elle (l'écriture et la lecture). La captation liée à la maison d'éditions n'a pas été retenue, car elle dévoile la page d'accueil visible pour tout internaute, tandis que la figure E.3.4 est « personnalisée » par Émilie. En effet, elle nous montre le site alors qu'elle est en train d'introduire des codes HTML. Son site Internet offre à Émilie un espace qui lui permet de se sentir vraiment elle-même, et d'exprimer son identité et ses goûts de manière plus élaborée que sur son blogue ou sur des médias sociaux tels deviantArt et Facebook. En effet, Piczo lui donne la possibilité, non seulement de diffuser sa production, mais aussi de configurer à sa manière l'environnement Web qui expose ses créations.

La seconde captation (voir appendice E, p. 364, fig. E.3.5) est rattachée au nœud thématique *photographier*. Elle donne à voir une fleur rouge en gros plan. Émilie aime beaucoup photographier de petits objets en focalisant sur l'un des éléments, tel un pétale en particulier

et ses gouttelettes de rosée. Cette image constitue une belle synthèse visuelle du grand intérêt que porte Émilie pour la photographie et de son désir de protéger ses photos. En effet, cette image permet de voir le sceau numérique de protection des droits d'auteurs de deviantART.

La troisième captation (voir appendice E, p. 365, fig. E.3.6) donne à voir un des albums de la participante sur Facebook. Cette capture d'écran illustre visuellement l'une des jonctions révélatrices entre les actions de *photographier* et de *réseauter* (voir appendice E, p. 361, fig. E.3.3). Ce schéma expose les liens entre les nœuds thématiques *actions* et *contenus*. Émilie a tenu des propos suggérant qu'elle diffusait, sur Facebook, des images rattachées à la thématique de son roman et au monde de la musique. Cependant, la captation du site de Facebook indique que l'adolescente prend également des photographies de motifs rattachés à sa vie de tous les jours, tels une clé, un cadenas de casier scolaire, un chat, des colliers ou pendentifs, des plumes et des marqueurs de couleurs, etc. Ces sujets semblent renvoyer à l'univers quotidien d'Émilie à la maison ainsi qu'à celui de l'école. En outre, l'on pourrait être tenté de croire que l'adolescente a à cœur la lutte contre le Sida, car une des images de son album donne à voir le symbole de cette cause, dessiné en rouge sur du papier.

#### Interprétation générale du cas d'Émilie

Cette participante, débrouillarde et articulée, a mentionné divers groupes rock alternatifs qu'elle affectionne. Il s'agit de *Linkin Park* et *30 Seconds to Mars*. Elle a aussi nommé Hannah Montana et Justin Bieber, vedettes de renommée mondiale qu'elle apprécie beaucoup moins. En fait, nous estimons que la participante a nommé ces deux vedettes populaires, chez les préadolescents, surtout pour nous aider à circonscrire son paysage musical. Cela lui a permis de se distancier d'un genre musical associé aux plus jeunes, voire aux enfants.

En ce qui a trait aux jeux vidéo, ceux-ci représentent le passetemps qui occupe le plus Émilie (ligne 560). Elle a dit qu'elle préfère les jeux où l'action se déroule sans effusion de sang (ligne 554), suggérant que la paix et l'harmonie constituent pour elle des valeurs significatives. En ce qui concerne le jeu vidéo qu'elle affectionne tout particulièrement, *The Legend of Zelda*, celui-ci correspond à la catégorie aventure-action (*action-adventure game*).



[Il] combine les éléments du jeu d'aventure avec certains éléments du jeu d'action [... et] tend vers un équilibre entre, d'une part, des éléments d'exploration, d'investigation (collecte d'objets, d'indices) et/ou de résolution de problèmes et d'autre part, des éléments d'action en temps réel<sup>93</sup>.

Cette description des jeux de type *aventure-action* correspond effectivement à la description des défis que Link, protagoniste du jeu, doit relever. Émilie racontait qu'à la différence de Mario, jeu vidéo peu stimulant selon elle, dans le jeu *The Legend of Zelda*, même si les personnages principaux demeurent les mêmes, la trame du récit évolue et se modifie tout en maintenant un fil conducteur dans l'histoire depuis le premier tableau jusqu'au dernier. Si l'on tient compte de ce qui précède et du recours aux triches par Émilie, on pourrait être tenté de percevoir un certain paradoxe dans son rapport au jeu vidéo. En effet, elle semble apprécier la dimension engageante et motivante du récit du jeu *The Legend of Zelda*, tout en ayant recours à des « triches » pour parvenir à des échelons ludiques supérieurs. Le fait de connaître la procédure d'avance semble augmenter l'excitation dans l'activité ludique de la participante (parce que la manœuvre est « interdite ») tout en la culpabilisant quelque peu et en lui enlevant un « tout petit peu le plaisir de devoir chercher » par soi-même pendant un long laps de temps (lignes 528 et 529). En outre, Émilie mentionne clairement que, pour le jeu *Ocarina of time*, le fait d'avoir réussi à surmonter les obstacles sans l'aide des « triches » lui a procuré satisfaction et fierté.

Par ailleurs, même si cette jeune participante affirme que ce qui est le plus signifiant pour elle est lié à au site des Éditions des Intouchables et qu'elle s'identifie surtout à la création de son propre site Web, elle affirme aussi apprécier « mettre [s]es pensées là-dessus [sur son blogue]. Euh, sachant que je peux être anonyme [...] » (lignes 66 et 67). Contrairement à une idée régulièrement véhiculée dans les médias, le blogue favorise, moins une forme d'exhibitionnisme dans le cyberspace, qu'une forme de pudeur. C'est ce qu'affirme, Tisseron (2008), psychiatre et psychanalyste, dans un ouvrage rattaché au magazine jeunesse *Phosphore*<sup>94</sup>:

<sup>93</sup> Renseignements tirés de Wikipédia visitée le 24 janvier 2012 à l'adresse <http://fr.wikipedia.org>.

<sup>94</sup> *Phosphore* est un magazine français édité par le groupe Bayard. Il est destiné aux jeunes entre 14 et 18 ans, et plus, qui sont encore majoritairement dans le cursus scolaire du lycée.

[...] ils [les blogues] sont pleins de pudeur, car ils ne dévoilent en fait qu'une partie de l'intimité de leur auteur, celle qu'il veut bien livrer. Sur un blogue, on peut dire ses coups de cœur sans pour autant révéler ses origines, ses malheurs ou son poids. Internet a créé une sorte d'entre-deux : ni dans l'espace privé, ni complètement dans l'espace public. Certaines confidences de blogues, si elles étaient exprimées en classe par exemple, seraient exhibitionnistes. Sur le net, elles ne le sont pas, car celui qui vient les lire n'a pas été contraint de le faire. Il n'y a pas d'impudeur là où il n'y a pas empiètement de la pudeur d'autrui. (p. 213)

L'« entre-deux » dont parle Tisseron, cet interstice dans lequel se loge le blogue, entre en résonance avec les propos tenus par Émilie de même que par les douze participants lors de l'entrevue de groupe, évoquant l'ambiguïté régissant les espaces public et privé dans le cyberspace. Pour ce qui est d'Émilie, elle a à cœur le fait de conserver non seulement l'anonymat, mais, en plus, elle tient à protéger sa production visuelle en regard des droits d'auteurs, et ce, sur la plupart des plateformes où elle la diffuse. En d'autres termes, l'on sent que cette élève ne prend pas à la légère la question de l'identité dans le cyberspace, même au travers d'un média contribuant à créer certaines interférences entre les espaces privés et publics. De plus, à travers la tenue d'un blogue, Émilie estime aussi partager son côté humain. Elle soutient que son besoin d'établir une « connexion affective » avec les visiteurs de son blogue prime sur son désir d'être « flattée » en regard de sa production visuelle : « J'aime ça avoir une spécialité » (ligne 356). À travers sa cyberpratique de blogueuse, Émilie dit avoir le sentiment qu'elle a aussi une identité singulière, des activités bien personnelles et individualisées, une « vie » en dehors de son rôle d'élève fréquentant une école secondaire.

Tel que vu précédemment, Émilie s'est régulièrement exprimée de sorte que le recours à des médias sociaux était surtout motivé par son désir d'explorer la photographie et de révéler son monde intérieur à travers ses images. Ajoutons néanmoins que le plaisir de recueillir des commentaires sur ses textes et ses images s'est révélé comme une dimension essentielle de sa cyberpratique. Elle est en effet sensible aux autres et au regard qu'ils posent sur ses images. En outre, ses propos suggéraient que l'amitié est importante pour elle (surtout celle de Mirella) et qu'elle ressent un fort sentiment d'appartenance à son école. Ce dernier aspect s'est révélé particulièrement présent lorsqu'Émilie s'est montrée très touchée par le Movedub de l'école qu'elle aime visionner à moult reprises (lignes 745 à 748).

Dans un autre ordre d'idées, l'adolescente affirmait que son site « est vraiment unique. J'aime pas ça être une copie de quelqu'un. Je suis née unique, unique [sic] et je vais pas devenir une copie de quelqu'un parce que ça fait l'affaire de quelqu'un » (lignes 786 à 789). Elle a su développer une cyberpratique dotée d'un degré significatif d'idiosyncrasie où le désir de singularité s'accompagne du besoin de rencontrer l'autre dans le cyberspace. En outre, le regard d'Émilie se dévoile au travers d'images captant la matière en plan très rapproché, matière qui, une fois que « l'objectif numérique » s'en est emparé, subit parfois quelques modifications (sur Pixlr et Picnik). L'activité photographique de la jeune participante fait également écho à l'enfant et à sa manière de scruter de très près les objets aimés, de les considérer dans leurs moindres détails. Les photographies d'Émilie deviennent support de médiation entre elle et l'autre dans le cyberspace. Elles semblent révéler certains aspects de sa personnalité, peut-être les plus délicats, les fleurs figurant parmi les entités les plus fragiles que la nature puisse offrir.

En ce qui a trait aux valeurs de la jeune participante, celles-ci semblent axées sur la paix, l'entraide et la compassion, si l'on tient compte de sa préférence pour des jeux vidéo « peu violents » et de son choix d'images dans son album Facebook (lutte contre le Sida). De plus, Émilie valorise l'originalité. Elle sait aussi faire preuve de générosité et de gratitude, tout en se montrant enthousiaste. C'est ce que nous avons constaté en lisant une note qu'elle a rédigée à la fin de son entrevue corroborée : « C'était super *cool* [que de participer à cette recherche], Madame Faucher! Malgré mes "Euh..." fréquents, j'espère que vous avez bien compris ce que je faisais sur Internet. Vous m'avez aidée à voir mon potentiel en photographie et je vous en serai éternellement reconnaissante ». Dans cette note, Émilie semble se référer, non seulement au processus de l'entrevue d'explicitation et à la valorisation personnelle qu'il peut procurer pour la participante, mais aussi au fait que nous avons informé son enseignante en arts plastiques à propos de son grand intérêt pour la photographie, chose que son enseignante ignorait.

Pour clore ce cas à l'étude, rappelons qu'Émilie a écrit un roman, *Sa musique*, montrant que sa culture, la richesse de son imaginaire et sa capacité à construire un récit sont fort développées pour son âge. À ce sujet, la jeune participante a affirmé : « En fait une histoire, on peut [la] modeler vraiment à notre façon [dans notre esprit] [...], c'est qu'est-ce qu'on va

lire avant de se coucher, c'est qu'est-ce qu'on va espérer [que va] devenir notre vie, en fait » (lignes 873 à 877). Ainsi, que ce soit au travers de ses groupes de musique favoris, de son regard photographique saisissant le fin détail des choses ou au travers des récits qu'elle invente, Émilie se révèle être une adolescente pour qui les dimensions profondes de l'imaginaire et de l'expression personnelle sont primordiales.

L'étude de cas multiple, formant ce chapitre, proposait une analyse interprétative des cyberpratiques de trois adolescents. En ce qui concerne Mirella, nous avons vu que sa pratique culturelle gravite autour de la modification d'images dans le cyberspace, de la tenue d'un cahier de croquis, du journalisme étudiant, de la littérature fantastique et de l'écriture collaborative avec ses amies roumaines. La cyberpratique d'Émilie, quant à elle, est particulièrement marquée par le jeu vidéo (*The Legend of Zelda*) et par la création de contenus Web (par ex. : blogue, site Web, diffusion de sa production visuelle sur divers médias sociaux, etc.). À l'instar de Mirella, quoique plus fortement, la majorité des actions qu'Émilie pose s'inscrivent dans une praxis, c'est-à-dire une pratique constructrice de sens (Garon, 2006). Dans le cas de Thomas, qui engendre moins de contenu Web que les deux adolescentes, les actions « spectatrices » sont particulièrement importantes, et ce, malgré sa pratique de téléchargement. C'est le cas de l'action de *regarder* divers contenus (films, émissions de télévision, etc.). Cette action relève d'une consommation médiatique active (Ito *et al.*, 2010, p. 246), car Thomas – tout comme Mirella et Émilie – s'approprie le contenu médiatique qu'il consomme (de Certeau, 1990, p. 241). Chez Thomas, l'activité de visionnement implique un investissement personnel qui se prolonge dans diverses activités satellites telle celle du blogue consacré à son émission préférée.

Pour terminer, notons que si les trois jeunes formant l'étude de cas multiple sollicitent des types de culture de la participation (Jenkins, 2009), Émilie est la seule à les activer toutes pleinement.

## CHAPITRE VI

### INTERPRÉTATION MULTICAS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté l'étude de cas multiple réalisée dans le contexte de cette recherche. Ce présent chapitre, quant à lui, propose une analyse multicas. La première section permet de clarifier certains éléments liés aux processus d'analyse utilisés dans le contexte du présent chapitre. La deuxième consiste en une analyse croisée des pratiques culturelles dans le cyberspace des jeunes participants. En ce qui a trait à la troisième section, celle-ci synthétise le contenu de l'analyse descriptive, située en annexe, liée aux jonctions qui unissent les cyberpratiques des participants à leur pratique artistique à l'école.

#### 6.1 Mise au point : processus d'analyse employés

Le lecteur se souviendra que, pour les précédents chapitres, nous avons fait appel à un processus d'analyse lié à l'induction typique, et ce, en recourant principalement à l'analyse thématique continue (Archambault et Paillé, 1996). En effet, nous sommes alors partie de données particulières pour ensuite dégager des nœuds thématiques formant un schéma synthétique de la pratique culturelle étudiée. En revanche, l'analyse du présent chapitre a été réalisée, dans une large mesure<sup>95</sup>, en regardant nos données à la lumière d'un cadre interprétatif. Cette couche d'analyse supplémentaire consistait à appliquer, sur nos données ethnographiques, deux grilles d'analyse. Celles-ci reposent sur les habiletés de Jenkins (2009) ainsi que sur le schéma de la rose des vents, tous deux présentés dans notre cadre conceptuel. Le schéma, composé de quatre notions (spectateur, acteur, relations et explorations) a permis de situer les pratiques culturelles des douze adolescents qui ont participé à cette recherche.

Compte tenu de ce qui précède, les analyses des chapitres IV (entrevue de groupe) et V (étude de cas multiple) ont mobilisé un niveau d'analyse lié à l'induction typique, alors que,

---

<sup>95</sup> Nous écrivons « dans une large mesure », car l'analyse figurant à la troisième section de ce chapitre a été effectuée selon la même logique d'induction typique que celle utilisée pour les chapitres IV et V. Cette troisième section porte sur les liens qui unissent les pratiques culturelles des participants dans le cyberspace à leur pratique artistique à l'école.

dans le présent chapitre, nous avons fait appel à l'induction modérée (Anadon et Savoie, 2009, p. 3). Tel que mentionné antérieurement, des grilles d'analyse ont balisé, de manière générale, les pratiques culturelles investiguées. Il est important d'ajouter que, au cours de ce processus d'analyse soumis à une logique d'induction modérée, deux grands thèmes ont émergé : la communication et le contournement de règles. Rappelons que, dans le contexte de l'induction modérée, la richesse des données recueillies peut compléter la grille initiale d'analyse (*ibid.*).

Par ailleurs, il se trouve que ces thèmes ont été traités dans notre cadre conceptuel. Néanmoins, dans le contexte du présent chapitre, ils sont l'aboutissement d'une analyse associée à l'induction modérée puisque nous n'avions pas *prévu* faire appel à eux, à la différence des habiletés de Jenkins par exemple. Effectivement, l'analyse du foisonnement des données est venue parachever la grille d'analyse de départ. Si nous avions eu à effectuer peu d'ajustements de la grille initiale (ce qui ne fut pas le cas), nous aurions alors fait appel à une induction dite délibératoire (*ibid.*).

Tel que mentionné antérieurement, les thèmes de la communication et du contournement ont été vus dans notre cadre conceptuel. Si le premier thème, soit celui de la communication, a été traité de manière directe et explicite, celui du contournement de règles a été abordé de manière indirecte alors que nous nous penchions sur les notions de ruses actives des usagers (de Certeau, 1990). De plus, nous avons fait allusion au contournement de règles dans la section portant sur la culture, dans laquelle ont été décrites des manœuvres visant à déjouer certaines règles.

## **6.2 Analyse croisée des cyberpratiques des participants**

### **6.2.1 Communication**

Dans le chapitre portant sur la problématique, nous avons traité de divers auteurs et études mettant en saillie la dimension cruciale de la communication au sein des cyberpratiques juvéniles (CEFRIQ, 2009; Caron et Caronia; 2005 Cress, 2013; Fize 2009; Fusaro, 2009; Lenhart *et al.*, 2011; TNS SOFRES, 2011). À titre d'illustration, nous avons traité de la

*génération C* (CEFRIO, 2009), appellation qui a aussi été utilisée lors de l'analyse de l'entrevue de groupe au chapitre IV. Nous avons appris que pour ces jeunes, qui *Communiquent, Collaborent et Créent*, le besoin de garder contact, de créer des connexions entre individus et de communiquer était prédominant (Cress, 2013). En outre, ces divers besoins se déploient, notamment, au sein de la *culture mobile* (Caron et Caronia, 2005), permettant de saisir de nouvelles pratiques de communication juvéniles.

Dans le cadre conceptuel de cette thèse, nous avons exposé des définitions de la communication (Legendre, 1993), selon lesquelles celle-ci consiste en la transmission de messages donnant la possibilité aux individus d'échanger avec leurs semblables (p. 216). De plus, dans la section portant sur les notions de relation et d'exploration, nous avons étudié différents auteurs pour qui la dimension relationnelle (Octobre, 2009; Ito, 2010) est déterminante au sein des cyberpratiques de la jeune génération. De manière générale, l'on pourrait avancer que la dimension relationnelle englobe celle de la communication. En effet, l'on peut envisager la dimension relationnelle tel un continuum allant de la création de connexions éphémères à l'établissement d'un rapport soutenu et profond entre individus – lequel peut relever d'un lien d'amitié (Ito, 2010) – en passant par les pratiques de communication courantes (par ex. : signaler sa présence ou échanger des messages textes avec des copains dans le simple but de garder contact).

Le fait que la dimension relationnelle soit perçue comme étant prédominante dans les cyberpratiques des adolescents est appuyé par notre recherche. En effet, en ce qui a trait à l'analyse de l'entrevue de groupe, l'action de *réseauter* arrive en tête de liste sur le diagramme associé aux actions (voir fig. 4.1, p. 125) et celle de *communiquer* se loge en cinquième position sur un total de seize nœuds thématiques. Cette dernière action, dont les jeunes participants ont traité de manière substantielle, est inclusive de l'action de *clavarder*. Rappelons que la conception de la cyberculture des participants, exprimée lors de l'entrevue de groupe, repose sur la dimension communicationnelle. Notons également que, dans le schéma de la rose des vents, que nous envisagerons de manière approfondie dans les prochains paragraphes, la majorité des pratiques culturelles étudiées se situent dans le quadrant *relations*.

Dans les lignes suivantes seront abordées l'étude des trois cas sous l'angle spécifique des dimensions relationnelle et communicationnelle. Dans le diagramme lié aux actions (voir fig. 5.1.1, p. 169) de Mirella, on constate que l'action d'*écrire*<sup>96</sup> est positionnée en deuxième place (14,77%), l'action de *communiquer* se loge en cinquième position (7,68%), celle d'*interagir* arrive en sixième position (7,35%), alors que l'action de *relier des gens* se loge en douzième place (2,64%). Même si ces derniers pourcentages peuvent sembler peu élevés, les dimensions relationnelle et communicationnelle n'en demeurent pas moins essentielles dans la cyberpratique de Mirella. En effet, cette jeune participante a d'ailleurs mentionné que la création collaborative, à laquelle elle s'adonnait avec ses amies roumaines, constituait l'action qui a le plus de sens pour elle.

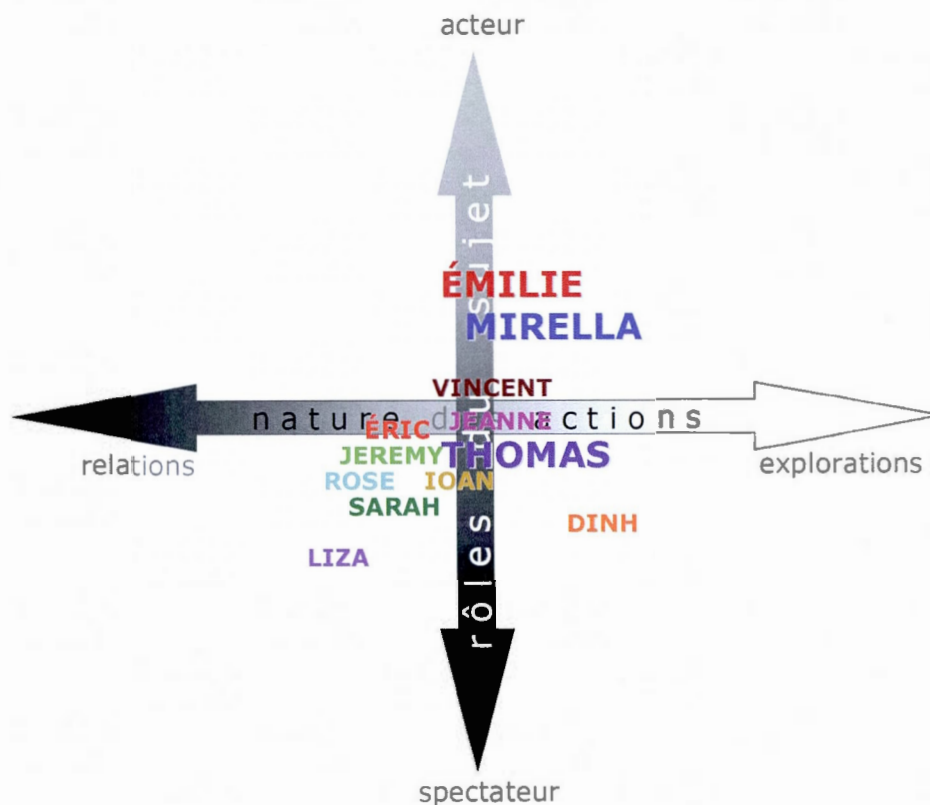
Il a déjà été question de l'écriture collaborative dans l'analyse des nœuds portant sur les actions de *communiquer* et d'*interagir*. Parmi les dix-huit nœuds générés lors de la phase de codage, ceux portant sur la communication et l'interaction s'élèvent à un peu plus de 32% de l'entrevue de cette participante, pourcentage notable (près du tiers de l'entrevue), surtout si on le compare à d'autres nœuds, dont celui de *faire du multitâche*\* qui mobilise une faible proportion de son entrevue (0,61%).

En ce qui a trait au schéma de la rose des vents (fig. 6.1), le lecteur constatera que le nom de Mirella apparaît dans le quadrant explorations/acteur. Rappelons que ce schéma permet de situer les différents cas selon les deux axes du schéma de la rose des vents présenté dans notre cadre conceptuel : *rôle du sujet* (acteur – spectateur) et *nature des actions* (relations – explorations). Malgré l'importance de la dimension relationnelle dans la cyberpratique de Mirella (proportion qui est, toutefois, environ 10% inférieure à celle attribuée aux cas d'Émilie et à celui de Thomas), nous avons opté pour un tel positionnement vu la primauté de la dimension exploratoire activée au travers de la lecture (*Tara Duncan* et *Twilight*), des recherches qu'elle effectue pour les articles qu'elle rédige pour le journal de l'école et de la navigation sur divers sites (sur la météo, sur les auteures qu'elle admire, etc.).

---

<sup>96</sup> Notons que nous avons choisi ici d'inclure l'action d'*écrire*, parmi les activités relationnelles et communicationnelles, car dans le cas particulier de Mirella, cette action se réalise en collaboration ou concerne la rédaction d'articles visant à être lus par d'autres élèves sur le site du journal électronique de l'école.





**Figure 6.1** Schéma de la rose des vents : situer les cyberpratiques des participants

En ce qui concerne le cas de Thomas, le diagramme portant sur les actions qu'il pose (voir fig. 5.2.1, p. 179) révèle que l'action de *réseauter* arrive en troisième position (13,31%), l'action de *s'entraider* en quatrième position (6,83%), l'action d'*animer* en cinquième position (5,97%), l'action d'*échanger une opinion* en huitième position (4,24%), l'action de *clavarder* en neuvième position (3,99%), l'action de *commenter* en dixième position (3,89%), celle de *parler* en quinzième position (1,81%) et celle d'*influencer* se loge à la dernière et dix-septième position (0,71%). Ces actions ont toutes en commun le fait d'activer les dimensions communicationnelle et relationnelle de la cyberpratique de Thomas. Le total des différents pourcentages attribués à ces actions (40,75%) expose la prépondérance de cette dimension dans la cyberpratique de cet adolescent. En outre, une observation attentive du schéma des deux ensembles de Thomas (voir fig. 5.2.2, p. 179) donne à voir une organisation

différente de celle du schéma de Mirella ou de celui du groupe de discussion. En effet, dans le schéma de ce participant, les actions sont distribuées de manière assez équilibrée entre les dimensions relationnelles et exploratoires. En ce qui concerne le schéma de la rose des vents (fig. 6.1), le nom de Thomas se situe dans le quadrant explorations/spectateur. En dépit du fait que le téléchargement engage la part active de la pratique culturelle de ce participant, l'importance qu'il attribue au visionnement d'émissions télévisées et de films, en termes de passion ressentie et de temps alloué, justifie, à notre avis, cette localisation.

Toujours en ce qui a trait à l'importance accordée aux dimensions communicationnelle et relationnelle, le diagramme lié aux actions (voir fig. 5.3.1, p. 188), dans le cas à l'étude d'Émilie, montre que l'action d'*interagir par commentaire* arrive en troisième position (13,75%), l'action de *diffuser* en sixième position (10,98%), celle de *réseauter* en septième place (9,77%), celle de *bloguer* en onzième position (6,24%) et celle de *s'entraider* en dernière et quinzième place (0,76%). Selon ce qui précède, dans l'entrevue d'Émilie, il fut question des dimensions relationnelle et communicationnelle dans une proportion d'un peu plus de 41%, ce qui indique que ces dimensions sont primordiales dans sa cyberpratique. Notons qu'en regard du schéma formé des deux ensembles (voir fig. 5.3.3, p. 190), la disposition des différents nœuds reconduit la logique des schémas de Mirella et de l'entrevue de groupe, tout en exposant la prépondérance des actions de *photographier* et de *créer un site*. De plus, le fait qu'elle mentionne aimer « faire des conneries » avec son appareil photo, relève de la dimension ludique et exploratoire reliée à ce type de technologie.

En ce qui a trait au schéma de la rose des vents (fig. 6.1), le nom d'Émilie apparaît surtout dans le quadrant explorations/acteur, à l'instar de Mirella. Rappelons que dans le cas à l'étude d'Émilie, nous avons écrit que le recours à différents médias sociaux est davantage animé par l'intérêt pour la photographie (*interest driven*, Ito *et al.*, 2010) que par le désir de tisser des liens d'amitié (*friendship driven*, *ibid.*). C'est aussi le cas pour Mirella et Thomas en regard de leurs intérêts respectifs (notamment l'univers de *Tara Duncan* chez la première et le monde cinématographique chez le second).

Suite à l'analyse des trois cas en regard de la notion de communication, de la dimension relationnelle et du schéma de la rose des vents (fig. 6.1), nous effectuerons la même tâche en regard des neuf autres participants dans les lignes qui suivent.

L'emplacement du nom de **Vincent** est dû au fait qu'il s'adonne à une cyberpratique activant presque à égalité les dimensions relationnelle et exploratoire de sa pratique culturelle. En effet, ce jeune découvre et engendre divers contenus musicaux sur le site de Living Electro, site d'écoute et de diffusion de *remix* (<http://www.livingelectro.com>). En agissant ainsi, l'adolescent active surtout la dimension exploratoire de sa pratique culturelle. À notre avis, le fait de diffuser un *remix* personnel sous-tend la fabrication d'un contenu plus substantiel que le fait de simplement réagir par commentaires sur un réseau social. Par ailleurs, l'action de *réseauter*, couvrant une part substantielle de son entrevue (32%), montre que Vincent sollicite de manière importante la part relationnelle de sa cyberpratique. En effet, il est très actif sur Facebook. Vincent a d'ailleurs dit, durant son entrevue, « Sur Facebook, j'ai 1038 amis » (lignes 476). Selon les sociologues du numérique, les individus se forgent, dans le cyberspace, des réseaux composés d'environ 150 amis. Quels types de liens entretient alors Vincent avec ces 888 autres amis et comment peut-il « assurer » la qualité de ce lien? Tout aussi importantes et passionnantes que soient ces questions, notre recherche ne permet pas d'y répondre.

Quant à **Jeanne**, la position de son nom, sur le schéma de la rose des vents, est due au fait qu'elle se consacre surtout à l'action de *modifier et de créer une image* (près de 40%), dans le contexte d'une pratique où la dimension relationnelle est tout de même traitée de façon substantielle.

En ce qui a trait à l'emplacement du nom d'**Éric**, ce dernier est tributaire de l'action de *jouer* à un jeu MMORPG\* dont il a parlé près de 30% du temps de son entrevue, dans le contexte d'une pratique culturelle où une bonne part est consacrée à la dimension relationnelle (via Facebook notamment), *a fortiori* si l'on tient compte du fait que sa pratique ludique implique une interaction avec d'autres joueurs.

La localisation du nom de **Sarah** dépend du fait qu'elle traite de l'action de *réseauter* plus de 30% du temps de son entrevue, tout en activant surtout, à l'instar de Jeremy, les dimensions davantage spectatrices de la pratique culturelle sur Internet, quoiqu'un peu plus que lui. Soulignons également que Sarah télécharge parfois des chansons sur un site pair-à-pair\* dénommé *4Shared*.

Quant à **Liza**, l'endroit où apparaît son nom est justifié par le fait qu'elle a accordé beaucoup d'importance à l'action de *communiquer* (sur MSN\*) et d'*écouter* de la musique (sur iTunes\*). La cyberpratique de cette adolescente est également portée, de manière substantielle, vers la culture de consommation (fréquentation de sites faisant la promotion de vêtements, de sites hébergeant une boutique virtuelle de chansons, etc.)

En ce qui a trait à **Rose**, celle-ci dit qu'elle s'identifie surtout à Facebook, donc à l'action de *réseauter* et à la communication, réalité qui explique son positionnement dans le quadrant relations/spectateur. Cette adolescente est particulièrement rompue aux activités qui l'autorisent à rester en contact avec des amies, dont une qui a dû quitter l'école. Le réseau social de Rose, sur Facebook, montre qu'elle et ses amis gardent vivante cette amitié en « postant » diverses photos où ils apparaissent tous souriants et heureux d'être ensemble.

En regard de la localisation du nom de **Dinh**, ce dernier est situé dans le quadrant du schéma couvrant les dimensions exploratoires et spectatrices, car ce jeune participant a surtout traité de l'action de *regarder* (par ex. : sur YouTube) et de *s'informer* (à propos de marques de vêtements, mais aussi en regard du monde de la musique et de l'actualité en général).

Quant au nom de **Ioan**, ce dernier figure dans le quadrant relations/spectateur parce qu'il apprécie surtout la messagerie instantanée (MSN), divers sports dont il s'informe sur le Web ainsi que le réseautage social. Ioan a indiqué clairement, dans l'entrevue de groupe, que le cyberspace ne devrait pas supplanter les « espaces physiques » où se déploie l'amitié. Par ailleurs, les dimensions plus actives et exploratoires de la cyberpratique de Ioan se manifestent au travers de la création de *remix* (inspirés de DJ qu'il affectionne), d'où son positionnement sur le schéma, approchant la jonction des deux axes. Il est à noter que Ioan, à la différence de Vincent, n'a que brièvement traité du *remix* lors de son entrevue et n'a pas consacré de captation à cette activité (contrairement à Vincent).

En ce qui concerne **Jeremy**, la position de son nom, dans le quadrant relations/spectateur, repose sur le fait qu'il s'adonne surtout à l'action de *réseauter* (plus de 38% de son entrevue) et que sa pratique culturelle mobilise surtout les dimensions spectatrices. Toutefois, son nom se situe à proximité de la croisée des axes (rôles du sujet) puisque, lorsque Jeremy réseaute, il semble le faire de manière plus « engagée » que la plupart des participants. Il a d'ailleurs traité de ce sujet en détail et de manière passionnée lors de son entrevue. À titre d'illustration, dans l'extrait ci-dessous, Jeremy aborde la notion de statuts\* sur Facebook, ces petites fonctionnalités qui permettent notamment aux utilisateurs de lancer des défis à leurs amis.

Comme ici, ils disaient comme, tu devras faire un câlin collectif avec toutes les personnes qui aimeront ce statut. [...] Ça, c'est vraiment *cool* parce que, comme, c'est vraiment des défis qu'ils te donnent, pis [...] toutes les personnes [...] ils vont vraiment respecter [le défi], le faire. [...] Donc là, ça [...] Tout le monde [...] on doit tous se donner [un câlin] ensemble, un câlin [dans le] collègue. [...] il y a des multitudes de trucs que tu peux faire. Pis c'est drôle [...] quand tu regardes ton résultat, parce que c'est vraiment un résultat au hasard. [...] ça peut pas être réel [surprenant], pis ici, c'est vraiment comme « Quel est ton charme? », ou des fois, ça peut être « À quel âge, tu vas [sic] te marier? » ou des trucs comme ça. (Lignes 208 à 282)

Dans le dernier extrait, Jeremy traite des statuts liés à des défis (pouvant prendre forme dans le monde réel). Il aborde aussi le sujet de questions ludiques posées à sa communauté d'amis virtuels. En effet, suite à l'extrait précédent, nous avons dit à Jeremy : « Donc, dans Facebook, il y a plusieurs petits programmes qui fournissent des réponses automatiques aléatoires [à des questions lancées à tous] »? (lignes 314 à 315). Ce à quoi il a répondu par l'affirmative, en ajoutant que, en outre, Facebook était truffé de petits jeux et qu'il découvrait chaque jour de nouvelles fonctionnalités amusantes.

De manière générale, le schéma de la rose des vents (fig. 6.1), sur lequel sont positionnés les noms des douze participants, montre que la pratique culturelle sur Internet de ces derniers est souvent située à proximité de la croisée des axes. Il est possible d'établir un lien entre cet état de fait et le genre reposant sur des liens d'amitié (*friendship-driven*) et celui centré sur les intérêts eux-mêmes (*interest-driven*) tel que conçus par Ito *et al.* (2010). En effet, la disposition des participants suggère que la moitié de ceux-ci (Éric, Jeremy, Rose, Sarah, Ioan et Sarah) ont développé une cyberpratique davantage orientée vers le genre lié à l'amitié et

que l'autre moitié des participants (Dinh, Jeanne, Vincent, Thomas, Émilie et Mirella) possède des pratiques davantage associées au genre portant sur les intérêts eux-mêmes. Pour que le nom d'un participant apparaisse dans l'un des deux quadrants *acteur* (relations ou explorations), sa pratique devait impliquer la création substantielle de contenus, ce qui est le cas de Mirella, d'Émilie et de Vincent.

### 6.2.2 Contournement de règles

Lors du processus d'analyse s'appuyant sur l'induction modérée (Anadon et Savoie, 2009), nous avons entre autres choses comparé et créé des liens entre les nœuds thématiques issus des entrevues des participants. Plusieurs observations révélatrices ont alors surgi en ce qui a trait au fait de se jouer de règles diverses. Certaines actions permettent effectivement aux participants de « se soustraire [...] à une difficulté [...] [en en faisant] le tour » (De Villers, 2003, p. 343). Rappelons, à ce sujet, les ruses ludiques d'Émilie (jeu vidéo *The Legend of Zelda*) et le fait que Mirella contourne la visée d'une fonction informatique du portail de son école. Dans ce dernier exemple, la participante fait dévier l'usage habituel d'un portail pédagogique à des fins de communication ludique entre amis. Jeremy, quant à lui, a dit qu'il recourait à un site dénommé Sparknotes (<http://www.sparknotes.com>) afin d'obtenir des résumés de chapitres qu'il doit lire pour son cours de français. Il dit faire appel à ce site, car, n'aimant pas vraiment la lecture, ce dernier lui permet d'avoir une idée du contenu à propos duquel il sera interrogé dans un contrôle de compréhension de texte.

Toujours en ce qui concerne l'action de *contourner des règles*, Vincent a dit qu'il écoutait de la musique sur le site MTV (<http://www.mtv.ca>) afin de contourner la censure de YouTube à l'école. En d'autres termes, ce participant arrive tout de même à écouter de la musique sur les postes d'ordinateurs de son école via MTV, site qui n'est pas « bloqué » par les autorités scolaires. Par ailleurs, lorsque Thomas recourt à µTorrent, pour télécharger des jeux en mode illégal, il se trouve lui aussi, bien évidemment, à contourner des règles.

Tel que présenté dans notre cadre conceptuel, nous avons vu que le téléchargement illégal relève d'une forme de ruse de la part des jeunes face au libéralisme marchand (Bégaudeau et Sorman, 2010). Notons que ces différentes manières de « tricher » ne sont par porteuses des

mêmes conséquences. En effet, les règles que Thomas outrepassé, parce qu'elles touchent une activité illégale, ont une portée beaucoup plus sérieuse pour cet adolescent, et ce, même si ce type de téléchargement « personnel », répandu chez les jeunes, est relativement toléré pour le moment.

Le sujet du piratage a été traité dans l'entrevue du groupe, dans celle de Thomas, mais aussi dans celle d'Éric. Cependant, alors que dans l'entrevue du groupe et dans celle d'Éric, la référence au téléchargement illégal ne sous-tend pas que ceux qui en parlent s'adonnent nécessairement à cette pratique, Thomas, pour sa part, a laissé entendre qu'il effectuait lui-même cette action. Toutefois, tel que mentionné antérieurement, les conséquences découlant du piratage sont importantes pour tout adolescent s'adonnant à cette pratique soulevant des enjeux complexes. Selon les chercheurs Piette, Pons et Giroux (2006), les adolescents qu'ils ont rencontrés lors de leur étude sont conscients des débats que cette situation suscite dans la société et des problèmes qu'elle peut occasionner (comme le fait de priver de certains revenus l'industrie du disque) (p. 50). Néanmoins, ces chercheurs constatent que cette réalité « ne les conduit toutefois pas à adopter une position commune, bien au contraire » (p. 50).

Quand on engage avec eux la conversation sur cet aspect litigieux de l'usage d'Internet, on se trouve confronté à un vaste registre de prises de positions qui va d'une condamnation totale du piratage (qui s'accompagne alors d'un refus de céder à ces pratiques jugées illégales – mais il s'agit là d'une très petite minorité de jeunes), à la défense du droit inaliénable des internautes de s'approprier tout ce qui se trouve sur le net (bien qu'importante, cette position demeure minoritaire), en passant par un raisonnement mitoyen où (le piratage est considéré comme acceptable s'il est limité à un usage personnel (ce qui est la position du plus grand nombre). (*ibid.*, p. 50)

Notons que l'analyse de l'entrevue de groupe suggère que les participants à notre recherche semblent adopter le « raisonnement mitoyen » dont traite Piette *et al.* (2006). Par ailleurs, cette posture est définitivement celle de Thomas, comme le révèle l'étude de son cas.

### 6.2.3 Habiletés de Jenkins

Selon Jenkins, les jeunes sont des acteurs importants de la culture de la participation (2009). D'après l'auteur, il est nécessaire de posséder onze habiletés (*voir* tableau 2.2, p. 61), afin d'être pleinement acteur de cette culture. Dans les prochains paragraphes, nous focaliserons sur les huit habiletés que les participants activent : le réseautage, la navigation transmédia, le jeu, l'appropriation, la performance, la négociation, l'intelligence collective et le jugement.

#### Réseautage

En ce qui a trait à l'habileté de réseautage, celle-ci relève de l'aptitude à rechercher, à synthétiser et à disséminer l'information (*ibid.*, p. xiv). Selon ce qui précède, nous estimons que la pratique culturelle d'Émilie est celle qui se rapproche le plus de cette définition. En effet, cette participante accorde une primauté à la diffusion de ses réflexions et de ses images au sein de la communauté artistique DeviantART, sur Facebook, sur son blogue et sur son site Internet.

En plus de Vincent qui diffuse ses *remix* sur le site de Living Electro, on pourrait avancer que Mirella possède elle aussi cette habileté puisqu'elle effectue des recherches liées à ses articles pour ensuite condenser l'information et la propager via le journal étudiant de son école secondaire.

#### Navigation transmédia

Selon Jenkins, ce type de navigation relève de l'aptitude à suivre le déroulement d'histoires et d'informations à travers de multiples modalités de lecture (textuelle, visuelle, sonore, etc.) (p. xiv). Si l'on tient compte de cette définition, Mirella est la participante qui mobilise particulièrement cette habileté lorsqu'elle piste ou « poursuit » un certain type de contenu – par ex. : lié aux aventures de *Tara Duncan* – à travers diverses modalités de lecture tel le fait de lire ce livre, de créer des images dans son petit carnet de dessin ou dans un logiciel, ainsi que le fait de s'informer, de regarder un site sur le même sujet, ou encore, d'écrire à propos de ce dernier.



## Jeu

Quant au jeu, l'habileté qui lui est associée concerne la capacité à expérimenter avec notre environnement à la manière d'une démarche de résolution de problème (p. xiv). À notre avis, lorsqu'Émilie traite du processus visant à surmonter les épreuves liées au tableau d'un jeu vidéo, comme celui de *The Legend of Zelda*, elle fait appel à la notion de jeu. Rappelons que ce jeu vidéo se loge dans la catégorie des jeux *aventure-action*. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce type de jeu favorise une expérience vidéoludique orientée vers un équilibre entre des éléments d'exploration, de résolution de problèmes et d'investigation (collecte d'objets et d'indices).

Le lecteur prendra note que la résolution de problèmes, dans les jeux d'aventure-action, renvoie non seulement à l'habileté du jeu (Jenkins, 2009), mais aussi aux idées de Bourcier (2010) présentées dans la problématique de cette thèse. Ces auteurs se penchent sur les bienfaits de jeux vidéos sur les jeunes et soulignent le fait que ces derniers, spécifiquement ceux de stratégies, font appel à la prise de décision rapide, à la gestion simultanée de plusieurs tâches, mais aussi à la résolution de problèmes. De plus, l'habileté du jeu (Jenkins, 2009) fait écho aux ruses actives des usagers (Mayol, 2003; de Certeau, 1990), particulièrement en ce qui a trait au fait de générer ou de pouvoir accéder aux clés (de résolution du jeu). On pourrait alors constater la présence de deux types de résolution de problème : l'une « conforme » et l'autre consistant à vaincre des obstacles à l'aide de clés. Cette dernière semble moins exigeante sur le plan cognitif puisque, une fois que le jeune joueur a compris les modalités de fonctionnement des clés, il n'a plus à faire un effort mental et psychomoteur substantiel afin de se mesurer, avec succès, au défi vidéoludique.

Toujours en ce qui a trait à la résolution de problèmes en contexte ludique, le jeu auquel s'adonne Éric, *World of Warcraft\**, s'inscrit dans les jeux de rôle où il s'agit souvent, pour une équipe de joueurs, d'accomplir différentes tâches et conquêtes dans un univers virtuel fantastique, comme le fait de délivrer un village d'un groupe de squelettes malveillants. Thomas fait également appel à l'habileté de jeu lorsqu'il télécharge des jeux (ou autres fichiers). En effet, le fait de recourir à  $\mu$ Torrent sous-tend une activité où la résolution de problème est sollicitée. D'autres participants incluant Thomas – Sarah, Vincent, Dinh et Éric

– mobilisent cette habileté lorsqu'ils s'amuse sur différents sites de jeux vidéo en lignes tels MindJolt, MaxGames (<http://www.maxgames.com>), ijji (<http://www.ijji.com>) ainsi que WOW\* et Flyff (<http://fr.flyff.gpotato.eu>). La plupart de ces jeux appartiennent au genre *aventure-action* (hormis pour Sarah qui s'adonne à des jeux sociaux sur Facebook). Certains sites, tel ijji, reprennent la logique de combats de soldats au front alors que d'autres, tels WOW et Flyff, offrent des expériences ludiques multijoueurs (jeux de rôle) dans un univers fantastique aux allures médiévales.

Le fait que la majorité des jeux auxquels s'adonnent les participants appartiennent à une catégorie centrée sur l'action nous conduit à tisser un lien entre ce type de jeux et les idées de Peter (2007). Selon ce chercheur, les jeux vidéo d'action impliquent une identification affective importante pour les jeunes. Nous pourrions ajouter que les jeux vidéo engageant l'incertitude ou la prise de risque sont liés à la recherche d'émotions fortes. L'analyse descriptive de l'entrevue de Thomas nous apprend que le site de TrackMania propose de découvrir le plaisir et l'adrénaline que procure la conduite de bolides de course sur des trajectoires audacieuses et ahurissantes. De plus, il est possible de tisser un lien entre l'habileté de Jenkins liée au jeu et l'action de contourner des règles, qui, elle aussi, implique une certaine prise de risque.

### Appropriation

Rappelons que, selon Jenkins (2009), cette habileté relève de l'aptitude à échantillonner et à remixer les contenus médiatiques de manière signifiante (p. xiv). Si l'on tient compte de cette définition, Vincent et Ioan mobilisent l'appropriation lorsqu'ils remixent des contenus sonores afin de créer des pièces de musique techno. Ioan n'a pas consacré de captation au *remix*, mais a raconté qu'il bricolait des *remix* à partir des œuvres de son DJ préféré : Tiesto\*. Quant à Vincent, une de ses captations (*voir* appendice F, p. 384, fig. F.4) donne à voir le site de YouTube alors qu'il visionne le clip d'un de ses groupes de musique préférés (Mysto & Pizzy). Même si elle ne montre pas Vincent à l'œuvre, cette image présente un des outils importants pour ce type de création sonore : la console de musique autorisant l'ajustement de différents paramètres dans la production de *remix*. Ajoutons que, si Vincent et Ioan activent l'appropriation lorsqu'ils remixent des contenus sonores, le deuxième, à la différence du

premier, n'a pas fait allusion, dans son entrevue, au fait de diffuser ses propres productions musicales dans le cyberspace.

Il est à noter que la culture du *remix* (Allard, 2009) est prépondérante dans l'univers du Djing\* et des jeunes compositeurs de musique techno. De plus, à propos de son implication sur le site Living Electro, Vincent raconte que « [s]ur ça, tout le monde peut discuter de la musique en fait. Si tu as créé une bonne chanson, tu peux la mettre dedans, et le monde ils te disent : "Tu dois améliorer ça, ça. Ça, c'est une bonne chose que tu as faite, cette transition", et tout » (lignes 125 à 128). Vincent, qui génère du contenu musical sur le Web Living Electro, a dit que ce site est doté d'un forum permettant aux utilisateurs d'échanger sur leurs créations. Selon ce qui précède, l'on pourrait établir un lien entre l'habileté d'appropriation chez Jenkins et les actions de *communiquer*, ainsi que l'habileté d'intelligence collective que nous étudierons prochainement.

L'appropriation est également mobilisée par Émilie lorsqu'elle photographie des images, qu'elle modifie dans divers logiciels de traitement de l'image pour ensuite les insérer dans son blogue ou son site Web. De plus, le travail d'Émilie fait appel à des composantes du bricolage (Chandler et Roberts-Young, 1998; Lévis-Stauss, 1962). En effet, cette adolescente, qui emploie l'image de monsieur Jack en guise d'introduction pour son blogue, se trouve à emprunter des substituts visuels issus de la culture populaire. De plus, l'aménagement de l'espace de son blogue, et plus particulièrement de son site Internet, relève également de la notion de bricolage.

Lorsqu'Émilie et d'autres participants (Jeanne, Rose, Sarah et Thomas<sup>97</sup>) glanent de multiples images dans le cyberspace (principalement sur des moteurs de recherche) pour ensuite les « remixer » dans un logiciel de traitement de l'image ou les réintroduire directement dans un

---

<sup>97</sup> Nous soupçonnons que d'autres participants à la recherche, comme Dinh, s'adonnent eux aussi à cette pratique, puisqu'ils ont recours à des logiciels de traitement de l'image. Cependant, ils n'en ont pas parlé explicitement lors de leur entrevue d'explicitation.

autre environnement visuel et sémantique organisé selon leurs choix symboliques, ils se trouvent à mobiliser à la fois l'appropriation et le bricolage<sup>98</sup>.

Selon Allard (2009), la procédure matricielle du copier-coller permet aux jeunes de prélever des contenus afin de leur donner une seconde vie dans un contexte différent (p. 3). Le résultat obtenu se trouve à exprimer, selon les adolescents, leurs identités personnelles (*ibid.*, p. 4). D'une certaine manière, le copier-coller est l'une des composantes du bricolage et de l'appropriation, quoique rudimentaire en comparaison puisque le bricolage sous-tend un véritable dialogue avec la matière et que l'appropriation implique le fait, non seulement de prélever des éléments (en mode copier-coller), mais aussi de les remixer de manière signifiante.

#### Performance

Selon Jenkins (2009), cette aptitude réside dans le fait d'emprunter des identités différentes dans le but de découvrir et d'improviser (p. xiv). Lors de l'analyse de l'entrevue du groupe, un nœud thématique intitulé *créer une identité* a été constitué. Vincent racontait alors que sur Habbo Hotel\*, destiné principalement aux adolescents, il s'est fabriqué un avatar\* qui correspond à sa personnalité.

Éric aborde également cette habilité. Alors que nous lui demandions, dans son entrevue, de désigner les captations où il estimait avoir le plus produit, l'adolescent a nommé le site de World of Warcraft\* (WOW). Pour ce jeune participant, un des atouts de WOW est lié au fait qu'il est possible d'interagir avec d'autres joueurs. En outre, il dit que Facebook, « c'est juste socialiser » tandis que ce jeu vidéo MMORPG, « c'est évoluer et progresser et devenir quelqu'un de fort et de puissant avec toutes [sic] les *spells* [sorts jetés], toutes les puissances » (lignes 846 à 848). Suite à ces propos, nous avons demandé à Éric si ces capacités augmentées affectaient seulement son avatar ou si elles le touchaient aussi dans sa vie réelle; ce à quoi il a laissé entendre que, de manière générale, derrière un avatar herculéen

---

<sup>98</sup> Dans la dernière section de ce chapitre, portant sur les jonctions liant les cyberpratiques des participants à leur pratique artistique à l'école, nous constaterons que plusieurs participants effectuent des emprunts d'images (sur le Web) qu'ils retravaillent et recontextualisent.

se retrouve peut-être un jeune qui « n'a pas d'ami » et qui possède une certaine fragilité (lignes 853 à 858).

Par la suite, Éric a mentionné que son avatar est un nain tout en le nommant<sup>99</sup>, puis il a dit : « Moi, j'adore mon avatar [...] J'ai un attachement [envers lui], oui, mais je ne sens pas qu'il reflète ma personnalité. [...] Je trouve qu'il est fort et qu'il est... qu'il tue bien les monstres et que, il a vraiment beaucoup de puissance » (lignes 881 à 891). Par la suite, Éric a expliqué comment le nom de son avatar lui a été attribué par le site Web de WOW.

L'apparence physique, c'est moi [qui l'ai choisie], mais le nom, c'est WOW. Mais on peut même choisir le nom. Je pourrais m'appeler Éric, mettre en... Parce qu'il y a plusieurs races : gnomes, humains, *undead*, tout ça. Tu peux prendre un humain et te former à ta façon et mettre ton vrai nom et ça sera représentatif de ta personnalité, mais avec des forces surhumaines. Moi, j'ai préféré être plus dans le fantastique, vous savez? [...] Ou que j'aïlle sur Internet, on voit ma face qui me ressemble. J'aimerais ça avoir comme une deuxième facette de mon moi-même. [...] Une deuxième identité juste comme, [...] pour m'amuser. [Mon avatar], il a pas besoin d'aller à l'école, il a pas de famille, il a rien du tout. [...] Je suis un humain, [...] J'ai une famille, une vie, je dois... C'est la vie! Ici, à WOW, il y a pas de vie. C'est juste un jeu. Et le jeu, il a été créé et tout inventé par Blizzard. [...] En d'autres mots, c'est comme, tu t'incrustes dans la conception d'un jeu d'une compagnie. (Lignes 897 à 916)

Conformément aux derniers extraits cités, Éric active la notion de performance, car il emprunte une identité virtuelle qui lui permet de découvrir et de conquérir différents mondes virtuels en collaboration avec d'autres joueurs. Le fait de personnifier son avatar lui permet de décrocher de sa vie quotidienne de manière ludique, tout en explorant d'autres facettes de sa personnalité. En outre, Éric est conscient qu'il s'introduit dans un univers virtuel créé par d'autres, tout en ayant la possibilité de faire de nombreux choix personnels qui marqueront le « destin » de son avatar dans l'univers fantastique et belliqueux de World of Warcraft.

### Négociation

Selon Jenkins (2009), la négociation relève de l'aptitude à se mouvoir à travers diverses communautés, à discerner et à respecter les points de vue multiples ainsi qu'à saisir et à

<sup>99</sup> Nous devons cependant taire le nom de l'avatar d'Éric, car, tel que mentionné à quelques reprises antérieurement, les identités numériques peuvent elles aussi être retracées.

suivre des normes différentes (p. xiv). Si l'on tient compte de cette définition, Mirella a démontré cette habileté lorsqu'elle expliquait, avec humour, qu'elle appréciait une parodie des livres *Twilight*, diffusée sur Internet par un jeune lecteur britannique. La jeune Roumano-Québécoise trouvait fascinant le fait que quelqu'un puisse avoir un point de vue différent du sien. De plus, dans l'entrevue de groupe, cette adolescente a montré qu'elle était capable de se décentrer de son opinion et d'accueillir celle des autres au moment où elle aidait Jeremy à clarifier son point de vue.

De plus, Thomas a également révélé qu'il possédait l'habileté de négociation lorsqu'il traitait des actions de *s'entraider*, de *commenter* sur les blogues ainsi que d'*échanger* des idées sur un sujet bien précis (par ex. : le blogue dédié à Chuck). L'action de *commenter* lui permettait de créer des liens uniques et intenses entre différents individus formant, en quelque sorte, une communauté virtuelle. Dans celle-ci, la collaboration est valorisée afin de faire avancer la compréhension du scénario de l'émission. À notre avis, l'interaction qui a lieu dans une telle communauté nécessite de savoir discerner et respecter les points de vue des autres et d'être capable d'endosser les différents codes de conduites explicites et implicites régissant cette communauté. Ajoutons que le mode de téléchargement, auquel Thomas fait appel, sollicite également la compréhension de ces « codes tacites » puisqu'il s'agit d'une activité qui mobilise une forme d'entraide entre *Seeders* de  $\mu$ Torrent, ou internautes. On ne peut pas se comporter n'importe comment lorsque l'on interagit avec des pirates, sous peine de possibles représailles<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> En effet, dans la logique du protocole de transfert de données  $\mu$ Torrent pair-à-pair\*, chaque client ou usager est aussi un serveur. Ce type de réseau décentralisé permet aux connexions de s'effectuer directement entre usagers. Ainsi, quand l'un de ceux-ci fait la demande pour un jeu en particulier,  $\mu$ Torrent lui fournit une liste d'usagers potentiels possédant le fichier convoité dans leur installation informatique. Le « demandeur » peut alors sélectionner l'un des usagers « donneur » et entamer le téléchargement. Ce fonctionnement sous-tend la coopération et l'entraide entre usagers, car, pour amorcer le téléchargement, le « donneur » doit accepter la requête. Or, s'il s'avérait qu'un usager refuse une demande, il pourrait alors s'exposer aux sanctions de ses pairs, celles-ci pouvant aller jusqu'à une introduction forcée de son ordinateur aux fins de vandalisme informatique. La situation hypothétique et le fonctionnement qui viennent d'être décrits sont régis par des « codes tacites », des manières d'interagir que l'usager a avantage à connaître.

### Intelligence collective

De surcroît, l'activité dont nous venons de traiter, et à laquelle s'adonne Thomas, fait également écho à l'intelligence collective, une des onze habiletés de Jenkins qui relève de l'aptitude de prélever des connaissances et de les comparer avec celles des autres afin de réaliser un but commun (p. xiv). Les tâches qu'accomplit Thomas, en collaboration avec d'autres *Seeders*, pour télécharger un fichier X, nécessitent de glaner diverses connaissances informatiques afin d'accomplir une visée collective. Par ailleurs, Émilie a aussi fait appel à l'habileté liée à l'intelligence collective en raison de l'entraide virtuelle entre joueurs sur *Zelda.Dungeon.Net*, en ce qui a trait au partage des « triches ». En effet, l'action de *s'entraider* implique que les membres de cette communauté virtuelle coopèrent afin de se fournir, les uns aux autres, les clés permettant d'accomplir un but commun, même si une fois les clés obtenues, chacun des joueurs peut effectuer ses exploits en mode solitaire. Toutefois, pour un jeu massivement multijoueurs tel *WOW*, les joueurs adeptes, comme Éric, mettent en œuvre leur intelligence afin d'accomplir des buts communs en mode coopératif à l'intérieur même du jeu.

### Jugement

Plusieurs participants ont également montré qu'ils possédaient l'habileté de jugement, une des onze habiletés de Jenkins. Celle-ci relève de l'aptitude à évaluer la fiabilité et la crédibilité de différentes sources d'information (p. xiv). Rappelons que, dans l'analyse de l'entrevue de groupe, nous avons traité de cette compétence en établissant des liens avec le PFEQ (2007). À plusieurs reprises, les jeunes participants à l'entrevue de groupe ont expliqué, de manière parfois mitigée, en quoi les informations disponibles sur le Web étaient ou non crédibles. En ce qui a trait à la fiabilité de différentes sources d'information, Piette, Pons, et Giroux, (2006) mentionnent que « ceux qui accèdent régulièrement au Web sont plus enclins à faire confiance à ce qu'ils y trouvent. [...] ». En outre, ces auteurs ajoutent que, en regard des stratégies utilisées pour s'assurer que l'information consultée soit crédible, les jeunes s'appuient sur la présentation du site, tout en validant les renseignements par la comparaison avec des sites similaires (*ibid.*, p. 42).

Ajoutons que « l'identification de ceux qui l'ont bâti [le site] » (p. 42) s'ajoute à « la facture d'un site [qui] est à leurs yeux un indice déterminant de la crédibilité des informations qu'il contient » (*ibid.*). En fin de compte, ces éléments constituent différents indicateurs qui permettent d'évaluer la crédibilité d'un site. Notons que les découvertes réalisées par ces chercheurs vont dans le même sens que celles que nous avons faites suite à l'analyse des entrevues de groupe et d'explicitation. En effet, plusieurs participants ont dit que l'allure générale du site, le type de publicité qui était affiché, le professionnalisme qui s'en dégageait permettaient de déterminer si un site était crédible, tout en gardant à l'esprit que les références trouvées dans les livres étaient susceptibles, selon eux, d'être plus fiables.

#### 6.2.4 Synthèse

L'analyse du présent chapitre a permis de révéler l'importance des dimensions communicationnelle et relationnelle au sein des cyberpratiques des participants. Pour résumer, rappelons que le nom de Mirella, à l'instar de celui d'Émilie, figure dans le quadrant explorations/acteur du schéma de la rose des vents (fig. 6.1). Quant à Thomas, son nom, localisé dans le quadrant explorations/spectateur, est situé à proximité de la croisée des axes. Quant aux neuf autres participants à la recherche, le schéma de la rose des vents montre que les cyberpratiques de la majorité de ces derniers se situent à proximité de la croisée des axes, tout en activant davantage le genre reposant sur des liens d'amitié (*friendship-driven*) (Ito *et al.*, 2010). Même si les dimensions communicationnelle et relationnelle sont présentes dans les trois cas étudiés, elles se manifestent avec force dans les pratiques culturelles de six participants sur douze : Jeremy, Liza, Rose, Ioan, Sarah et Éric.

Toujours en ce qui a trait aux dimensions communicationnelle et relationnelle, ce chapitre a montré l'omniprésence de Facebook dans la vie quotidienne des participants. Cette prépondérance renvoie surtout aux actions de *communiquer* et de *réseauter* dans les cyberpratiques des participants en général. De manière évidente, l'importance du genre centré sur l'amitié va de pair avec les dimensions communicationnelle et relationnelle dans les cyberpratiques des participants.

De plus, l'étude de la dimension communicationnelle a permis de constater que, même s'ils ont principalement utilisé le poste d'ordinateur familial, certains ont eu recours à des techno-



objets de la culture mobile (Liza et Thomas). Quant à Vincent, ce dernier semble raffoler des techno-objets, comme en témoigne une de ses captations donnant à voir divers appareils (iPodnano, iPad ou iPhone). Ces techno-objets permettent aux jeunes de communiquer et d'être continuellement connectés à leurs amis (sauf lorsqu'ils sont en classe, puisque ces technologies sont proscrites dans cette école secondaire).

Mentionnons également que l'univers de la communication couvre divers registres de la réalité identitaire. En effet, qu'il soit question de l'avatar d'Éric dans *World of Warcraft*, ou de celui de Vincent, dans l'environnement Web de *Habbo Hotel*, ces représentations de soi renvoient à la communication entre usagers dans une réalité virtuelle (Lachance, 2006, p. 185), même si l'identité choisie peut être très différente de la personne qui l'emprunte. En revanche, dans plusieurs réseaux sociaux, dont Facebook, les usagers emploient, la plupart du temps, leur identité courante ou adoptent une identité voisine de celle-ci.

L'analyse du présent chapitre a aussi permis de constater une certaine perméabilité entre les cultures de communication, de consommation et du divertissement. À titre d'illustration, une plateforme telle *Living electro* invite simultanément les jeunes à consommer (présence de publicités), à communiquer (sur un forum) et à diffuser leurs productions (*remix* ou autre production musicale). Ajoutons que des cyberpratiques impliquant une telle plateforme Web s'inscrivent dans la mutation sociale irréversible marquant le passage de la culture centrée sur les biens de consommation à une culture axée sur le réseautage (Allard, 2009), et ce, tel que discuté dans notre problématique. Rappelons que pour Allard, de la culture de l'échange (de la connexion) découle le fait que ceux qui, jadis, devaient se contenter de consommer des contenus produits par d'autres, voient leur rôle permuté.

Une fois de plus en ce qui a trait à la notion de communication, une des habiletés de Jenkins l'interpelle de manière particulière. Dans la sous-section portant sur ces habiletés, nous avons vu que plusieurs participants mobilisent l'intelligence collective. Notons que ces derniers ont démontré qu'ils activaient cette habileté dans l'entrevue de groupe elle-même, où la plupart ont su mettre en commun leurs connaissances afin de couvrir les différents sujets. Ils ont alors traité de manière substantielle de Wikipédia, site emblématique de l'intelligence collective dans le cyberspace. En plus des dimensions cognitives qu'elle active, cette

habileté se joue aussi au niveau de la communication, car, pour accomplir un objectif de manière collective, il est nécessaire d'échanger avec les autres.

Dans les prochains paragraphes, nous traiterons du contournement de règles. En plus de la tactique de Vincent (faire fi de la censure de YouTube pour écouter de la musique à l'école), nous avons vu qu'Émilie « enfrenait » certaines règles ludiques, que Jeremy contournait des règles pédagogiques, que Mirella dérogeait de certaines règles liées au portail de son école et que Thomas et Sarah s'adonnaient à une forme de téléchargement dont les contours légaux sont plutôt flous. Dans ces conditions, on peut saisir toute la pertinence de la dimension confidentielle de notre recherche.

En outre, le fait de déjouer des règles par les participants soulève d'autres questionnements d'ordre éthique. Lorsque nous avons présenté les résultats de notre recherche à notre enseignante collaboratrice, celle-ci a pris connaissance de diverses « ruses actives » (Mayol, 2003; de Certeau, 1990) auxquelles ont recours ses élèves participants. Il était important pour nous que les connaissances que génère notre recherche ne servent pas, entre autres choses, à contrecarrer les ruses des participants en resserrant le phénomène de la censure de sites à l'école. Les participants ayant eu la générosité de partager avec nous leurs pratiques culturelles, il était primordial de nous assurer que le lien de confiance établi avec eux ne soit pas brisé par une forme de « délation ». Ce sujet a été clarifié avec notre enseignante collaboratrice, dans un courriel datant du 11 novembre 2011. Dans celui-ci, l'enseignante en arts plastiques nous assurait de sa discrétion à ce sujet. Toutefois, même si elle s'est engagée à ne pas informer ses collègues des ruses employées par certains de ses élèves, ni d'utiliser elle-même cette connaissance « contre » eux, il n'en demeure pas moins que la problématique éthique reste entière en ce qui a trait à la diffusion de nos résultats de recherche. Car comment, en effet, faire avancer la connaissance que nous avons des pratiques culturelles des jeunes sans « trahir » le *modus operandi* de leurs astuces parfois subversives?

Toujours en ce qui a trait aux tactiques de contournement de règles, celles-ci sont plus ou moins compromettantes pour le jeune. Cette réalité renvoie au besoin d'exploration, d'expérimentation, mais aussi au besoin, répandu chez les adolescents, de tester leurs marges de manœuvre dans la société (Le Breton, 2002, p. 20). De plus, les diverses ruses actives

étudiées dans cette recherche rejoignent directement deux concepts présentés dans notre cadre conceptuel. Le premier, celui de l'adolescence, permet de faire sens des tactiques employées par les participants puisque cette période de la vie est une totalité dynamique qui représente une phase d'expérimentation et de développement intenses sur les plans culturel, identitaire et relationnel. De plus, les ruses adolescentes font écho à la conception de la culture selon laquelle se déploient, dans l'espace social, des cultures centrales ainsi que plusieurs sous-cultures composant un tout hétérogène où diverses forces se mesurent les unes aux autres. À titre d'illustration, le fait qu'un élève déjoue la censure d'un média social tel YouTube, mise en place par la direction de son école, montre comment certaines forces (le besoin d'accéder à un média sur le Web) peuvent rivaliser avec d'autres (l'interdit imposé par une institution scolaire). Toutefois, si certaines ruses relèvent d'une apparente intrépidité et défient une forme d'interdit, la plupart d'entre elles, pour la majorité des participants, se logent à l'enseigne de l'expérimentation ludique où la recherche de plaisir n'est pas nécessairement accompagnée d'une prise de risque substantielle.

En ce qui a trait, une fois de plus, aux tactiques de contournement de règles mobilisées par les jeunes participants, rappelons que, dans le cadre conceptuel, nous avons cité les propos de Ito *et al.* (tels que cités dans McPherson, 2008) selon lesquels les adolescents et les enfants ont été sujets à un degré de contrôle considérable et systématique, de la part des institutions, par rapport au type d'informations et aux communications sociales auxquels ils ont accès. L'alchimie singulière entre les jeunes et les technologies émergentes se trouve à bousculer les relations de pouvoir entre les jeunes et l'autorité des adultes (Traduction libre, p. ix). Cette réalité nous a conduit à nous poser deux questions : 1) sans le recours aux nouvelles technologies et au cyberspace, les participants à la recherche auraient-ils pu déjouer aussi facilement certaines règles? 2) De plus, vont-ils encore plus « loin » que ce que notre recherche permet de voir? En effet, se sont-ils autocensurés en ce qui a trait au fait, par exemple, d'accéder à des sites illicites? Le climat de confiance qui régnait lors des entrevues, entre les participants et la chercheuse a-t-il une limite? À la première question, l'on peut répondre que la syntonisation des jeunes et des nouveaux médias semble avoir généré de nouveaux comportements technologiques et sociaux leur permettant de devancer les générations précédentes en ce qui a trait au contournement de certaines règles. Les natifs du

numérique ont grandi avec le cyberespace; ce dernier n'est pas simplement « plaqué » sur leur pratique culturelle, comme l'ont laissé entendre certains participants lors de l'entrevue du groupe de discussion.

À la seconde question, nous pouvons répondre avec moins de certitude, tout en ayant tendance à croire qu'une certaine forme de censure a eu lieu, et ce, en ce qui a trait à la sexualité. En effet, même si certains participants à la recherche ont fait allusion à ce sujet – dont une publicité sur le cybersexe, la censure des « sites de sexualité » en Chine et l'usage intrusif de la Webcam – aucun jeune n'a dit fréquenter des sites liés à la pornographie. Pourtant, selon Bourcier (2010), « Onze ans. C'est l'âge moyen auquel un enfant verra une image pornographique pour la première fois », et ce, dans le cyberespace (p. 80). L'atmosphère de confiance, qui prévalait, semble donc avoir atteint une certaine limite, *a fortiori* dans le cadre d'entrevues conduites en contexte scolaire où une forme de contrat tacite liait les élèves à leur enseignante. En effet, celle-ci a maintenu son « ascendant éducatif » tout le long du terrain de la recherche.

Dans cette recherche, les participants ont été associés (ou se sont associés) aux natifs du numérique (Prensky, 2008) et à la Génération C (CEFRIIO, 2009). Les résultats révèlent que la plupart des jeunes participants naviguent avec aisance dans le cyberespace, et ce, même s'ils ne sont pas tous dotés des mêmes compétences technologiques. Certains mobilisent les TIC et circulent sur Internet avec grande facilité, comme c'est le cas de Thomas, alors que d'autres savent bien se débrouiller en général. Dans cette foulée, ajoutons que le mot *peut* a été mis en évidence grâce au recours à l'outil Wordle dans l'analyse de diverses entrevues. Ce terme a souvent été associé, par les adolescents, au potentiel considérable des nouveaux médias et du cyberespace.

Les résultats montrent aussi que ces adolescents ne sont pas tous pourvus des mêmes habiletés rattachées à la culture de la participation (Jenkins, 2009). Le fait que plusieurs participants activent l'habileté de négociation nous renseigne à l'effet qu'ils sont aptes à respecter certaines normes au sein de diverses communautés virtuelles ainsi que le point de vue des autres internautes qui la composent. Rappelons que la notion de *netiquette*\* – voisine de l'habileté de négociation – a fait l'objet d'un nœud thématique dans l'analyse de

l'entrevue de groupe. De plus, il est à noter que les participants ont activé l'habileté de jugement. La négociation et le jugement semblent favoriser des relations harmonieuses entre internautes. En effet, le fait de participer à des communautés virtuelles en prenant soin de suivre les codes de conduites demandés et de respecter les visions multiples contribue à créer des rapports fluides entre membres du groupe.

En ce qui concerne l'habileté de jugement, celle-ci fait écho, non seulement à la capacité de l'adolescent à évaluer la crédibilité de certaines sources, mais aussi au fait de veiller à diffuser des informations fiables (par ex. : éviter de véhiculer des renseignements erronés sur un individu). Dans cette logique, les habiletés de négociation et de jugement permettent aussi aux jeunes d'éviter certains pièges liés à leur sécurité dans le cyberspace. Un jeune s'attire effectivement moins de problèmes, sur le Web, s'il met en œuvre ces deux habiletés. Le lecteur se souviendra que la sécurité a été abordée de manière substantielle par les participants lors de l'entrevue de groupe.

Selon notre analyse, les participants seraient aptes à contribuer à la culture de la participation puisque, dans l'ensemble, ils mobilisent au moins huit des habiletés de Jenkins : le réseautage, la navigation transmédia, le jeu, l'appropriation, la performance, la négociation, l'intelligence collective et le jugement. Toutefois, si notre recherche montre que certains adolescents sont très à l'aise dans le cyberspace, au point d'arriver à déjouer certaines règles, et qu'ils ont développé plusieurs habiletés, il n'en demeure pas moins que le rôle de l'école demeure évidemment essentiel. Car si les participants activent plusieurs habiletés, ils ne les activent pas toutes. En effet, nous n'avons pas repéré une véritable activation des habiletés de simulation, de cognition distribuée ou de multitâche selon les définitions de Jenkins (voir tableau 2.2, p. 61). Les habiletés auxquelles les participants font appel sont sollicitées à des degrés divers. À titre d'illustration, si le jeu est activé par plusieurs jeunes de manière intense, la navigation transmédia est mobilisée par moins de participants. De plus, nous croyons que les jeunes activent ces habiletés de manière plutôt intuitive, car celles-ci ne semblent pas avoir fait l'objet d'un enseignement explicite en contexte scolaire ou autre. À notre avis, les jeunes développent ces habiletés de manière informelle dans leur quotidien, soit en autodidacte ou grâce à l'entraide virtuelle et au recours à l'intelligence collective sur diverses plateformes Web.

En ce qui a trait aux types de culture de la participation (Jenkins, 2009), notre recherche révèle que les participants activent les quatre types, soit : 1) l'*affiliation*, via la participation à la communauté virtuelle de Facebook; 2) l'*expression*, notamment par la production visuelle; 3) la *résolution de problèmes*, lors de la collaboration liée aux jeux virtuels et aux ruses qui lui sont associées; et 4) la *circulation* par le façonnement du flux médiatique en tenant, par exemple, un blogue. Le type de culture de la participation lié à l'affiliation est sollicité par la majorité des participants (tous sauf un), suivi, en ordre décroissant, de l'expression, de la résolution de problème puis de la circulation. Enfin, on remarque que l'une des participantes (Émilie), mobilise à elle seule tous les types de culture.

Nous souhaitons terminer cette section, offrant une synthèse des pratiques culturelles des douze participants, en traitant du statut des captures d'écrans. Tel que vu dans le chapitre portant sur la méthodologie, la procédure de captures d'écrans implique la captation d'une image moins personnelle qu'une photographie, par exemple. En effet, la capture d'écran oblige la saisie entière du bureau\* ou de l'interface de l'utilisateur. Les différentes composantes de cette interface (dont les icônes et leur emplacement) se sont avérées relativement similaires d'un participant à un autre.

Lorsqu'un jeune capte le moment où il achète une chanson dans la boutique virtuelle iTunes, cette captation constitue une production visuelle, car, même si cette saisie se rattache davantage à la culture de consommation, le geste de capture implique le fait d'engendrer quelque chose de nouveau. Toutefois, à notre avis, on ne peut parler ici de réalisations ou de créations telles que normalement conçues dans le contexte d'un cours d'arts plastiques.

Suivant ce dernier élément de réflexion découlant de l'écranographie, nous invitons le lecteur à consulter l'appendice G (p. 381). Grâce à cette analyse détaillée, tout chercheur désirant s'engager dans l'aventure de l'écranographie pourra prendre connaissance des forces et des faiblesses de cette méthode de collecte d'images numériques.

### **6.3 Liens entre les cyberpratiques des participants et leur pratique artistique à l'école : synthèse**

La présente section fait la synthèse des jonctions qui unissent les cyberpratiques des participants à leur pratique artistique en milieu scolaire, et ce, selon leur propre point de vue. Il est à noter que le lecteur pourra consulter à l'appendice F (p. 362 à 380) l'analyse détaillée des éléments liés à la pratique artistique issus des entrevues des douze participants. Nous souhaitons toutefois fournir au lecteur quelques indications en ce qui a trait à la méthodologie employée pour produire l'analyse qui suit. Celle-ci n'a pas été réalisée simultanément à celle effectuée pour les chapitres VI, V et VI. En effet, elle consiste en une couche supplémentaire d'analyse inductive. Rappelons que certaines questions du questionnaire semi-directif étaient associées à ce que les jeunes participants accomplissent dans leur cours d'art : « 1) Dans quelle image estimes-tu avoir été particulièrement créatif? 2) As-tu accompli quelque chose qui pourrait influencer ce que tu fais dans ton cours d'arts plastiques? » Bien que, lors du processus d'analyse, nous ayons orienté notre regard de manière spécifique sur les réponses des participants à ces deux questions, nous avons pris soin de repérer les contenus, parmi les réponses à *toutes* les questions, pouvant être rattachés à la pratique artistique de ces adolescents à l'école.

Dans la présente analyse, nous verrons comment des moteurs de recherche et des logiciels de traitement de l'image rendent possibles l'appropriation, le bricolage, la stimulation de l'imaginaire ainsi que l'exploration visuelle et identitaire. Sera également traitée la possible migration, vers les réseaux sociaux, de la dynamique de création et de productions visuelles liés au cours d'art.

#### **6.3.1 Logiciels de traitement de l'image**

L'on constate que les logiciels de traitement de l'image occupent une place prépondérante dans la manière dont les participants conçoivent les jonctions entre leurs pratiques artistiques et leurs cyberpratiques. L'avantage du recours à cette technologie relève, selon eux, de l'expérimentation technique, artistique et identitaire, et ce, sans les conséquences associées à la transformation de la matière physique (par ex. : une giclure d'encre indésirable pouvant difficilement être corrigée tandis qu'une « erreur », dans le virtuel, ne nécessite qu'une

simple manœuvre de « retour en arrière »). De plus, selon les jeunes participants, ces logiciels alimentent la créativité et fournissent une précieuse source d'inspiration pour la création d'images en général. Pour une participante, ces logiciels permettent de progresser dans la création de ses images en développant à la fois sa sensibilité visuelle et son jugement critique. En ce qui a trait aux sources d'inspiration liées aux images bricolées à l'aide de ces logiciels se retrouvent principalement la vie quotidienne des participants ainsi que leurs équipes de sport, chansons et groupes de musiques préférés.

### 6.3.2 Influence des projets d'arts plastiques

Certaines réponses des participants se sont trouvées « colorées » par les projets dans lesquels ils s'impliquent dans leur cours d'art. Effectivement, plusieurs ont parfois utilisé ces projets comme point d'appui afin de traiter des diverses jonctions alliant leurs pratiques culturelles et leur pratique artistique à l'école.

L'intérêt des participants pour le projet *La Rumeur* (voir appendice F, p. 379) montre les avantages à concevoir des projets d'art rejoignant la culture des jeunes en tirant profit des dimensions parfois nébuleuses liées au jeu entre identités réelle et fictive dans le cyberespace. En effet, le projet *La rumeur* a mobilisé la propagation virale d'un potin sur un réseau social ainsi que l'usurpation d'identité, et ce, de manière ludique. Pour résumer ce projet *grosso modo* : Nathalie Claude a d'abord laissé tomber une « image canular » dans la salle d'accueil où se rejoignent, quotidiennement, 450 élèves de l'école secondaire. Sur cette image, accompagnée d'un texte journalistique, on apercevait l'enseignante en arts plastiques trafiquée en vedette sur le tapis rouge à Cannes. Les adolescents, qui ont eu de la difficulté à départager le vrai du faux, ont décimé l'information sur Facebook, et ce, de manière virale. Ensuite, ces jeunes ont été invités à réaliser un collage lié à l'événement *La rumeur*, ce qui les a conduits à réfléchir de manière critique sur notre responsabilité en tant que participants à la propagation d'un potin, de l'importance de vérifier la véracité des informations que l'on diffuse, etc.

Le fait que ce projet établisse une passerelle entre les pratiques culturelles des jeunes, celles qui évoluent en marge de l'art scolaire, et le cours d'arts plastiques rejoint un des éléments



traités dans le chapitre portant sur la problématique : nous citons alors Richard (2005) pour laquelle évolue à l'école un art scolaire très différent des pratiques quotidiennes et parallèles des jeunes. Un projet comme celui de *La Rumeur* se trouve à réduire l'écart entre ces deux types d'art et de pratiques.

### 6.3.3 Migration : processus de création et productions visuelles

L'une des réalités fascinantes que met en saillie cette recherche, concerne les propos d'un participant concernant une image créée en contexte scolaire (voir appendice F, p. 383, fig. F.3) qui a migré vers un réseau social. En effet, lors de son entrevue d'explicitation, l'un des participants a orienté notre regard vers l'image qui servait de fond d'écran sur le poste utilisé. Il admirait cette image réalisée par deux de ses camarades de classe dans le cours d'arts plastiques. Ces deux élèves ont ensuite utilisé cette production visuelle comme image de profil sur le réseau Facebook.

En outre, l'intervention d'une participante est particulièrement captivante : il s'agit de celle où il fut question du recours à Facebook, par des élèves, pour échanger des idées à propos d'un projet d'art, et ce, en dehors de l'horaire scolaire. Cet état de fait pointe vers une réalité très particulière en révélant comment certains aspects des cyberpratiques des jeunes participants sont susceptibles de s'amalgamer avec leur démarche de création à l'école.

### 6.3.4 Dessin analogique

Certains outils, comme le carnet de dessin, établissent une passerelle entre les mondes réels et virtuels. Il est possible d'établir un rapprochement entre le carnet de dessin d'une participante et le journal de bord scolaire (ou *carnet de traces* selon les termes du renouveau pédagogique québécois), à la différence que le contenu de ce dernier est plutôt orienté par la vision pédagogique et artistique de l'enseignant en arts plastiques. En outre, le carnet de la participante à la recherche semble focaliser essentiellement sur la technique du dessin tandis que le journal de bord tenu en classe d'art peut aussi faire appel à d'autres techniques (peinture, collage, impression, etc.) et contenir des artefacts (objets trouvés bidimensionnels, fragments de photographies familiales, etc.). Cet outil permet à l'élève de rendre compte de sa démarche d'apprentissage et de création dans son cours d'art, tandis que celui de la

participante focalise, dans une large mesure, sur l'exploration d'un univers fantastique issu de sa pratique culturelle. Les dessins, que cette adolescente réalise dans son cahier de croquis (pratique répandue chez les artistes), dévoilent le type d'imagerie à laquelle elle s'abreuve et s'alimentent aux codes visuels issus des livres qu'elle affectionne. De plus, ces dessins recèlent une couleur poétique, spécialement en ce qui concerne l'attribution de mots accompagnant les images. Tel que vu antérieurement, le motif du cœur s'est vu décliné ainsi : cœur *Barbie*, cours sous pression, tourbillonnant de joie, étourdi, sophistiqué, etc. En fin de compte, ce carnet constitue en quelque sorte une forme de pérégrination visuelle de mondes chimériques, tout en puisant également à la culture populaire. Cette pratique informelle de dessin exploratoire étant porteuse d'une certaine richesse, l'on pourrait se demander si elle est répandue chez les élèves du secondaire. En effet, combien d'entre eux tiennent un tel carnet, en marge du *carnet de traces* promu dans les classes d'arts plastiques?

### **6.3.5 Présence d'indices symboliques au sein des productions visuelles**

Les cyberpratiques des participants ont quelques fois mis en saillie certaines dimensions symboliques. Le lecteur se souviendra que, dans notre cadre conceptuel, le sujet de la production symbolique a été traité de manière substantielle, la pratique culturelle se situant dans un processus de production symbolique qui concourt à la formation et à l'affirmation d'une identité (Garon, 2006). À titre d'illustration, le chandail des Canadiens dessiné par un participant consiste en un élément visuel associé à des valeurs importantes pour lui. En outre, les explorations visuelles du carnet d'une des participantes sous-tendent la création de substituts visuels renvoyant à des choses intangibles situées dans un réseau de sens. Ces éléments visuels deviennent des indices, des manifestations sensibles du processus de production symbolique.

### **6.3.6 Appropriation de contenus visuels**

Au sein du présent chapitre, dans l'analyse croisée (deuxième section) comme dans celle portant sur les liens entre les cyberpratiques et les pratiques artistiques (troisième), nous avons constaté toute l'importance de l'appropriation de contenus sur le Web par les jeunes participants. Pour mieux comprendre ces pratiques, nous avons fait appel aux notions de

bricolage (Lévi-Strauss, 1962) ainsi qu'aux ruses actives des usagers (Mayol, 2003; de Certeau, 1990). Notons toutefois qu'à la différence du bricolage, les ruses actives renvoient à des usagers davantage récepteurs que producteurs « d'objets » culturels. En effet, la manière de se réapproprier le contenu varie selon qu'il s'agisse de la réception active de signes (Garon, 2006; de Certeau, 1990) ou du dialogue avec la matière numérique ou analogique qu'on a sous la main, ce dialogue engendrant du contenu.

En ce qui a trait spécifiquement à la présente section liée aux jonctions unissant les deux types de pratiques, soulignons le fait que certains participants ont abordé le sujet du multimédia avec le montage vidéo, la culture du *remix*, le Djing, etc., afin d'identifier des points de correspondance entre leurs cyberpratiques et leurs pratiques artistiques à l'école. L'un des participants a créé un lien entre les arts martiaux et l'art, tandis qu'un autre a dit qu'il pouvait s'interroger à propos des différents types de représentations de l'espace mobilisés dans le cours d'art et dans les jeux vidéo qu'il affectionne.

En outre, les cyberpratiques des participants activent la procédure matricielle du copier-coller (Allard, 2009), laquelle fait écho à des procédures voisines – tel le *remix* – impliquant le fait de partir d'une production déjà existante – qu'elle soit visuelle, textuelle, sonore ou autres – et de se la réapproprier. Selon une participante, ses créations visuelles s'inscrivent parmi celles des autres, car pour créer, dit-elle, on s'appuie toujours sur quelque chose que l'on a déjà vu (Jeanne, lignes 845 à 846). Quant à lui, un autre participant a affirmé qu'il ne copiait pas les images glanées sur le Web (Ioan, lignes 890 à 891). Il se les réapproprie plutôt selon sa propre sensibilité. Le fait que ce participant souhaitait prendre ses distances face au mot *copier* suggère que ce qu'il fait, dans ce contexte, recèle une dose significative d'appropriation et d'interprétation en regard de l'image de départ.

### 6.3.7 Recherche d'images dans le cyberspace

En ce qui a trait à la recherche iconique virtuelle, principalement sur Google, celle-ci permet aux jeunes de prélever des images pour ensuite les modifier grâce à divers logiciels. Les participants ont mentionné que cette tactique servait également à stimuler leur créativité et à élargir leur répertoire visuel (typographies, matériaux, imagerie, styles artistiques, etc.). Une

participante a affirmé que la recherche d'images sur divers moteurs de recherche est encouragée par son enseignante spécialiste en arts plastiques. Cette dernière a d'ailleurs affirmé que le « cyberspace est une banque d'images qui donne accès à la communauté adolescente, et qui trouve tout son sens dans une classe d'art où l'identité du jeune est au centre des préoccupations des nouvelles stratégies en enseignement des arts (voir appendice H).

L'analyse des entrevues d'explicitation des jeunes révèle que le recours à Google peut survenir à deux moments lors du processus de création dans leur cours d'art : durant la phase d'ouverture ainsi que pendant celle de l'élaboration (MELS, 2007). Notons que, de manière générale, plusieurs participants ont traité de l'action de *rechercher* des informations et des images sur le Web. Le recours aux moteurs de recherche est une donnée importante, non seulement en ce qui concerne les liens unissant la pratique artistique des participants à ce qu'ils font dans le cyberspace, mais aussi en ce qui a trait à leurs pratiques culturelles dans le cyberspace en général.

### **6.3.8 Appréciation des qualités expressives et de différents styles artistiques**

Les propos de certains participants sous-entendaient que les qualités expressives des vidéos qu'ils visionnaient sur YouTube les interpelaient de manière particulière. De plus, certaines de leurs réponses suggèrent qu'ils apprécient les qualités expressives des produits culturels qu'ils consomment et produisent. L'un d'entre eux a également suggéré l'importance des qualités expressives, mais, cette fois-ci, en abordant spécifiquement les œuvres d'art. Il a raconté comment les images montrées par son enseignante en arts plastiques, ainsi que ses recherches iconiques virtuelles, lui permettaient d'apprécier les qualités expressives des images. Cette réalité renvoie aux études de Parsons (1989) à propos des stades de l'appréciation esthétique associés à l'adolescence. Ce jeune participant a également parlé des différents styles artistiques qu'il pouvait distinguer parmi les multiples images qui lui étaient présentées en classe ou qui s'offraient à son regard dans le cyberspace. Ce dernier aspect fait écho aux types de rendus dans les productions visuelles des adolescents ainsi qu'aux styles artistiques qu'ils explorent de manière plus intense, justement à la période adolescente (Wolf et Perry, 1988).

### 6.3.9 Conception de l'art des participants et son impact sur les liens établis

En ce qui concerne l'influence de la conception de l'art des adolescents qui ont participé à cette recherche sur les liens entre les deux types de pratiques (culturelle et artistique), l'on remarque que ces liens sont tributaires de l'idée qu'ils se font de l'art, mais aussi de l'enseignement des arts. En effet, les jeunes qui ont une conception de l'art inclusive de la culture visuelle (davantage postmoderniste) avaient de la facilité à traiter de jonctions entre les deux pratiques, tandis que ceux qui possèdent une vision plus moderniste ou traditionnelle avaient plus de difficulté à parler de ces liens. Effectivement, le fait d'exclure la culture de masse, la culture populaire et la culture visuelle en général offre aux jeunes un éventail de pratiques plus restreint afin de couvrir les jonctions possibles entre leurs cyberpratiques et ce qu'ils créent en classe d'art. La conception de l'art qu'ont ces adolescents teintait leur représentation de l'enseignement des arts : ce à quoi ressemble un cours d'arts plastiques à l'école celui eux.

Ajoutons que la conception de l'art d'un des participants englobait également la culture des jeunes. Les propos de l'une des participantes, quant à eux, sous-tendaient la conception d'un cours d'arts plastiques avant tout centrée sur la transformation de la matière analogique et liée aux traditions artistiques. Cela dit, des conceptions plus actuelles de l'enseignement des arts sont inclusives de la transformation de la matière numérique et du cyberspace – dont le recours aux blogues, au flux médiatique, aux sites Web, aux captures d'écrans et aux jeux vidéo (Bloustien, 2007; Chandler et Roberts-Young; 1998; Chung, 2009; Congdon et Blandy; 2001; Poissant, 2000; Prensky, 2008; Richard, 2006; Sweeny, 2004; Tillander, 2011; Unrath et Mudd, 2011) – et le fait de tirer profit d'éléments narratifs (Richard, 2005a, 2007), lesquels font écho aux histoires conçues, justement, par cette participante. Il est donc fascinant de constater – voire même paradoxal – que l'une des participantes qui a affiché une conception de l'art particulièrement conservatrice est également celle qui possède une pratique culturelle qui mobilise de manière intense une diversité de médias émergents.

Dans un autre ordre d'idées, notons que l'analyse des pratiques culturelles des participants a révélé des dimensions expressives, ludiques, cognitives, affectives, symboliques et identitaires (Fize, 2009; Le Breton, 2002, 2008; Octobre, 2009; Richard, 2005a; Merkle,

2010; Shirky, 2010; Sweeny, 2010; Trémel, 2010; Weber et Mitchell, 2008). Les dimensions expressives et affectives sont particulièrement manifestes dans la production visuelle, la (co)création d'une histoire et la création de *remix*. Ces dimensions se retrouvent aussi dans les liens qui relient les cyberpratiques des participants à leur pratique artistique à l'école, lorsque certains d'entre eux insistent sur la dimension expressive de certains contenus visionnés sur le Web.

La dimension ludique, quant à elle, est surtout présente dans les jeux sociaux (par ex. : Bola), les jeux vidéo d'aventure-action (par ex. : The Legend of Zelda), de course (par ex. : Trackmania) et les jeux vidéo de type Doomlike (par ex. : iiji). L'écoute de chanson sur YouTube et certains jeux vidéo semblent être les activités où les jeunes participants ressentent des émotions particulièrement intenses. La dimension ludique s'entrelace parfois avec celle liée à l'expression et à l'exploration. C'est le cas d'un des participants qui racontait comment il a réalisé, avec un copain de classe, une vidéo humoristique où les deux adolescents portaient des masques et s'amusaient à faire peur aux gens sur la rue. En ce sens, la réalisation de petites vidéos humoristiques permet à des jeunes d'expérimenter et de « tester » les réactions de leur entourage immédiat ou l'environnement social de leur quartier.

En ce qui a trait à la dimension cognitive de la cyberpratique, celle-ci se manifeste notamment dans la rédaction d'articles journalistiques (pour un des cas étudiés) et dans certains questionnements liés aux apprentissages réalisés dans le cyberspace. La dimension cognitive est également présente lorsque l'accent a été mis sur la culture et la connaissance par certains participants lors de l'entrevue de groupe. L'on pourrait ajouter que les dimensions cognitives et expressives s'amalgament dans la diffusion d'une opinion sur un blogue et dans le partage d'une appréciation de films dans le contexte d'une radio étudiante. Quant aux dimensions symboliques, elles ont été traitées antérieurement, dans cette même section, où nous exposons la manière par laquelle certains substituts visuels peuvent agir en tant que symboles. Ces symboles semblent rattachés à des valeurs essentielles pour ces adolescents tels l'humour, l'amitié, le plaisir, la paix ou le respect des autres.

L'énumération de ces valeurs expose l'importance de la dimension identitaire, voisine de la dimension symbolique. En effet, les symboles auxquels recourent les participants, dans

certains contextes visuels, servent à représenter des éléments auxquels ils s'identifient. De plus, la dimension identitaire est présente dans les fonds d'écran, que bricolent certaines participantes, et qui mettent en image ce qui leur plaît le plus. Chaque fois qu'elles se rendent à leur poste, ces adolescents voient d'emblée l'une des images à laquelle elles s'identifient. Cette dimension est également mobilisée dans les diverses expérimentations artistiques autorisant les multiples métamorphoses de son propre visage, dans le but, parfois, de diffuser une image qui corresponde à ce que l'on souhaite être ou afin d'orienter le regard que l'on pose sur soi. Ces diverses dimensions – dimensions expressives, ludiques, cognitives, affectives, symboliques et identitaires – peuvent s'amalgamer dans les cyberpratiques des participants à la recherche, et ce, à divers degrés et selon divers jeux combinatoires.

Les résultats rattachés à cette recherche concernent principalement les pratiques culturelles informelles des jeunes, celles auxquelles ils s'adonnent « en coulisse » de l'art scolaire, de manière intuitive et sans accompagnement pédagogique. Les participants n'ont effectivement pas abordé certaines pratiques culturelles formelles ou traditionnelles – celles qui sont généralement promues dans le système scolaire, telles la visite d'expositions ou l'assistance à un concert – hormis pour ce qui est de la lecture de romans et de l'écoute de films en salle de cinéma.

Afin de conclure ce dernier chapitre consistant en une analyse multicas, rappelons qu'il pose un regard global sur les pratiques culturelles des douze participants. Ont été mis en saillie le recours à diverses ruses visant à contourner certaines règles et la prépondérance de la communication. Nous avons vu également que les participants activent diverses habiletés (culture de la participation), dont l'appropriation et le jeu. Le schéma de la rose des vents a permis de situer l'ensemble des participants par rapport aux notions d'acteurs/spectateurs et de relation/exploration. La cyberpratique de la moitié des participants est surtout liée à la poursuite d'un intérêt, alors que l'autre moitié est davantage centrée sur la dimension relationnelle. À l'exception de trois adolescents, la plupart possèdent une pratique culturelle axée sur la réception active de signes.

En ce qui a trait aux jonctions unissant les cyberpratiques des participants et leurs pratiques artistiques à l'école, nous avons vu comment les logiciels de traitement de l'image peuvent

être utilisés pour permettre l'appropriation, la stimulation de l'imaginaire ainsi que l'exploration visuelle et identitaire. Par la suite ont été traitées l'influence des projets d'art en cours sur les opinions des participants et la migration du processus de création et des productions visuelles, liées au cours d'arts plastiques, vers les réseaux sociaux. Subséquemment, le dessin analogique (tenue du carnet de dessin autorisant la création d'une passerelle entre le réel et le virtuel), la présence d'indices symboliques au sein des productions visuelles, l'appropriation de contenus visuels et la recherche d'images dans le cyberspace ont été étudiés. Enfin, nous nous sommes penchées sur la conception de l'art des jeunes participants. De cette conception découlent divers liens que les adolescents établissent entre les pratiques artistiques à l'école et leurs pratiques culturelles dans le cyberspace.



## CONCLUSION

Cette recherche visait à générer une compréhension approfondie en regard des pratiques culturelles d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire dans le cyberspace. Elle a aussi permis de mieux comprendre les liens qui unissent leurs cyberpratiques à leur pratique artistique à l'école. Menée dans une école secondaire en 2010, cette recherche ethnographique a donné l'occasion à douze adolescents de s'exprimer autour de captures d'écrans qu'ils ont glanés dans le cyberspace. Ils ont aussi eu l'opportunité de partager leur manière de concevoir la cyberculture et leurs cyberpratiques lors d'une entrevue de groupe.

Nous étions grandement motivée à conduire cette recherche puisque, même si le PFEQ (2006, 2007) invite les enseignants à s'appuyer sur la culture des jeunes, et que ceux-ci sont au cœur de la révolution numérique, nous faisons face à un manque de connaissances approfondies et actualisées lié aux cyberpratiques d'élèves du secondaire et aux jonctions qui unissent ces pratiques à la classe d'art. De plus, nous avons constaté un décalage entre les cyberpratiques juvéniles et les pratiques pédagogiques en arts plastiques.

En ce qui a trait à l'envergure et l'originalité de la présente recherche, celles-ci ont reposé sur quatre réalités : 1) l'utilisation de la pratique culturelle comme concept central; 2) l'approche détaillée de l'analyse; 3) le champ disciplinaire fondateur du questionnement de cette recherche (l'enseignement des arts), duquel découle notre question de recherche secondaire centrée sur les jonctions entre pratiques culturelles et artistiques; et 4) le recours à une combinaison singulière de techniques et de méthodes pour la collecte et l'analyse des données (nous reviendrons sur ce dernier point). Pour ce qui est des aspects importants de cette recherche, ils concernent tout d'abord la primauté de la communication, du besoin de créer des connexions entre sujets et de garder contact (CEFRIQ, 2009; Caron et Caronia; 2005 Cress, 2013; Fize 2009; Lenhart et al., 2011; TNS SOFRES, 2011). Cet aspect a été associé au genre rattaché aux liens d'amitié (Ito *et al.*, 2010). Le second aspect est associé au contournement de règles, lequel renvoie aux ruses actives des usagers (de Certeau, 1990). D'autres pratiques interpellent la notion de bricolage (Lévi-Strauss, 1962) et sous-tendent des

sujets producteurs d'objets culturels. Toutefois, dans le contexte du postmodernisme, rappelons que les distinctions entre la réception (ruses actives des usagés) et la production d'objets culturels (bricolage, remix, etc.) sont subtiles et semblent se situer sur le continuum de l'éclectisme des pratiques culturelles, où les rôles de spectateurs et d'acteurs ne sont pas clivés.

Les limites rattachées à cette recherche résultent elles aussi de plusieurs réalités. Tout d'abord, notre investigation s'appuie, dans le cadre conceptuel, sur une définition précise de l'adolescence, selon laquelle cette période de la vie est une force qui progresse, une totalité dynamique représentant une étape d'expérimentation et de développement intenses sur les plans culturel, identitaire et relationnel. Cette définition, qui circonscrit l'âge des adolescents entre 10 et 15 ans, englobe les participants de notre recherche âgés de 14 ans. En outre, cette recherche focalise sur l'étude des pratiques culturelles des participants dans le *cyberespace*, tout en se bornant à l'étude des cyberpratiques d'un échantillon de douze élèves fréquentant une école secondaire montréalaise. De plus, l'investigation s'est concentrée uniquement sur des élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire, à l'épicentre de leur formation secondaire, et provenant de milieux sociaux économiques plutôt favorisés. Rappelons également que notre échantillon de participants n'était pas aléatoire, large ou représentatif d'une population. En effet, notre échantillon était réduit et significatif en regard de nos questions de recherche. Partant des diverses réalités et limites énoncées précédemment, les résultats de cette recherche qualitative ne sont pas généralisables à l'ensemble des adolescents québécois.

En abordant la problématique, nous avons traité de diverses lacunes qui s'associaient pour former notre problème de recherche. Parmi ces manques, le travail de recension des écrits nous a permis de constater qu'il n'existait pas de publications traitant, de manière approfondie et spécifique, des pratiques culturelles d'adolescents montréalais de 14 ans, tout en centrant l'investigation sur les pratiques qui se déroulent dans le cyberespace. Nous n'avons pas trouvé non plus de recherches prospectant également du côté de leurs pratiques artistiques à l'école. En outre, en ce qui a trait aux lacunes constatées, s'ajoute le fait que les pratiques pédagogiques en enseignement des arts ont peu changé, et ce, en dépit de la mutation de l'univers culturel des jeunes. En conséquence, nos questions de recherche (principale et secondaire) se lisaient comme suit : quelles sont les pratiques culturelles

d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire dans le cyberespace? Comment, selon ces jeunes, ces pratiques peuvent-elles être liées à leur pratique artistique à l'école?

L'objectif de notre recherche consistait à poser un premier jalon vers une connaissance approfondie de cyberpratiques d'adolescents dans le but qu'elle puisse servir de levier pour le développement d'une pédagogie artistique adaptée à ces mêmes pratiques. De cette manière, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances dans le champ de l'enseignement des arts.

Pour répondre efficacement à nos questions de recherche, nous avons eu recours à un design méthodologique s'appuyant sur le courant de la compréhension en recherche et sur l'approche ethnographique. En ce qui a trait à la collecte de nos données, ce design a englobé trois opérations. La première opération, l'entrevue du groupe, a permis aux participants d'interagir lors d'une discussion et, pour nous, de sonder les opinions émises par les jeunes. Cette entrevue a aussi donné la possibilité pour les adolescents de traiter de divers sujets de manière générale, tout en exerçant leur intelligence de façon collective. La deuxième opération, quant à elle, a reposé sur l'écranographie. Il s'agit d'une méthode de recherche conviant les participants à glaner des captures d'écrans afin de créer un inventaire visuel de leur pratique culturelle. En ce qui concerne la troisième opération, l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans, celle-ci a permis de focaliser sur le discours de chacun des participants de manière individuelle.

En ce qui a trait au traitement des données, les diverses opérations ont permis de colliger deux catégories de données : 1) le texte issu des entrevues (d'explicitation et du groupe de discussion); et 2) les documents visuels saisis par les participants. En effet, les données recueillies ont produit des données ethnographiques à la fois visuelles et textuelles. Suite à la tenue de chacune des entrevues, les captations audio ont été téléchargées afin de réaliser la transcription de celles-ci. Chaque fichier audio a été déposé sur un site Web de service de stockage afin qu'une transcriptrice professionnelle produise les verbatim nécessaires à l'analyse de contenu. Chacun des participants a corroboré la transcription qui le concernait.

Suite à la collecte et au traitement des données, nous avons procédé à l'analyse de contenu. Celle-ci s'appuyait principalement sur l'analyse thématique continue (Archambault et Paillé,

1996) en recourant au logiciel NVivo. Ces outils conceptuels et informatiques nous ont autorisée à coder nos données ethnographiques avec souplesse et souci du détail, tout en ne perdant pas de vue une vision globale de l'unité d'analyse, surtout en ce qui a trait à l'étude de cas multiple. De plus, divers schémas et diagrammes ont permis de regarder nos données sous un nouvel angle, tout en organisant visuellement les différentes composantes de la pratique investiguée. Ajoutons qu'à plusieurs reprises, le travail d'analyse a donné la possibilité de saisir la complémentarité qui existe entre l'analyse des captures d'écrans et l'analyse descriptive des entrevues d'explicitation.

Même si cette thèse repose en grande partie sur l'analyse thématique continue (induction typique), elle a également fait appel à une grille d'analyse (induction modérée). En effet, les analyses des chapitres IV (entrevue de groupe) et V (étude de cas multiple) ont fait appel à une forme d'induction typique, tandis que le sixième chapitre a mobilisé un cadre interprétatif. Dans ce dernier chapitre, nous avons étudié notre corpus de recherche à la lumière, principalement, des habiletés de Jenkins (2009) et du schéma de la rose de vents.

L'analyse thématique continue a donné la possibilité de voir émerger des nœuds thématiques très proches du vécu des jeunes participants et de traiter d'actions que nous n'avions pas envisagées de manière précise. Quant à l'induction modérée, elle a permis de sonder les pratiques culturelles à partir de grilles autorisant le repérage c'habiletés et de notions traitées dans le cadre conceptuel. Il est à noter que les chapitres IV et V ont subi deux couches d'analyse. La première, portant sur l'analyse thématique continue, a généré les analyses de ces chapitres respectifs. La deuxième strate d'analyse, tout en servant de base pour l'élaboration du sixième chapitre, a autorisé une analyse de l'ensemble du corpus de recherche (entrevue de groupe, étude de cas multiple, etc.) s'appuyant sur les grilles d'analyse présentées antérieurement. Il est à noter que les méthodes et les moyens privilégiés pour la collecte et l'analyse des données (écranographie, logiciel de traitement de données, etc.) entrent en réelle correspondance avec la nature même des cyberpratiques, indissociables des nouveaux médias.

Dans un autre ordre d'idées, la méthodologie employée, faisant appel à l'étude de cas multiple, a permis d'aller au-delà d'aspects hautement visibles de la culture des jeunes

(Bucholtz, 2002). Ceux-ci sont souvent présentés dans les sondages à large échelle où la pratique culturelle n'est alors qu'effleurée. L'étude de cas a autorisé la saisie de fins détails de la pratique culturelle d'un acteur de manière fouillée, tout en rendant compte du regard qu'il pose sur sa pratique. De plus, le fait d'avoir focalisé sur les actions composant la pratique culturelle, lors de notre analyse, a permis de mettre en valeur les participants à la recherche en tant que véritables acteurs de leur pratique culturelle. Cette façon de procéder a mis en saillie la dimension active de la pratique culturelle (Garon, 2011).

À plusieurs reprises, nous avons souligné la pertinence de la *pratique culturelle* sur laquelle s'appuyait notre analyse. En effet, ce syntagme permettait de couvrir les actions qui se produisaient également en dehors du cyberspace. Il est d'ailleurs arrivé, quelquefois, que la captation d'un participant serve de support pour parler d'une réalité qui se manifestait davantage dans le monde réel, comme le dessin analogique. Cette recherche sous-tend donc une conception englobante de la pratique culturelle, laquelle a constitué une force, mais aussi un défi. Manifestement, le fait de recourir à une conception qui incorpore des pratiques aussi diversifiées que la tenue d'un blogue, l'expérience vidéoludique, la production visuelle ou le *remix* sonore a conféré une richesse aux résultats de l'analyse, tout en « débordant » du champ artistique traditionnel. Toutefois, en couvrant un large spectre d'actions, cette posture a rendu plus exigeant le maintien de la cohérence tout le long de l'analyse du corpus. Ce travail a néanmoins été facilité par la nature de notre échantillon, regroupant des élèves montréalais du même groupe d'âge et de la même école secondaire, ainsi que par notre questionnement de recherche. En effet, notre question secondaire, moins générale que notre question principale, a créé un « effet d'entonnoir » depuis les cyberpratiques d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire vers l'enseignement des arts, et ce, via l'étude des liens qui relient ces pratiques à leur pratique artistique à l'école.

En ce qui a trait aux résultats de notre recherche, la réponse à notre question principale repose, en tout premier lieu, sur les diverses actions posées par les participants dans le contexte de leur pratique culturelle. En effet, nous avons présenté, dans notre cadre conceptuel, la définition de la pratique culturelle retenue dans le cadre de cette recherche. Celle-ci consiste en un assemblage d'actions quotidiennes générant du sens pour l'acteur et pour son groupe d'appartenance. Pour ces motifs, les diagrammes, présentés au début de

chacun des cas étudiés et au début de l'analyse de l'entrevue de groupe, offrent une réponse schématique ou résumée, et ce, en énumérant les diverses actions posées par le participant dans le cyberespace.

Lors de l'entrevue de groupe, les jeunes participants ont traité de divers aspects de la cyberculture, dont ceux de la communication, de la dissolution de frontières et de l'accès instantané. Il était alors possible de constater qu'ils ne sont pas crédules en ce qui a trait à de nombreux sujets touchant le cyberespace. Ils se sont effectivement montrés conscients de certains impacts négatifs liés à l'identité dans le cyberespace (usurpation, protection de la vie privée, etc.) et ont mis en saillie l'importance de la culture personnelle, de la manière d'être, et de l'éthique sur le Web. Dans l'ensemble, les participants ne prennent pas à la légère leurs pratiques culturelles sur Internet et tentent, le plus possible, de se comporter de manière réfléchie. En ce qui a trait aux habiletés de Jenkins (2009), le réseautage, le jugement, la négociation, la performance et l'intelligence collective sont présentes dans l'entrevue collective.

En outre, l'analyse de l'entrevue de groupe montre la prépondérance de la culture de la consommation. Plusieurs participants se sont révélés conscients des stratégies de marketing employées par diverses compagnies. Cette analyse met également en évidence l'enrichissement culturel découlant de la fréquentation du cyberespace. Ce constat va dans le sens des conclusions du CEFRIO (2009) selon lesquelles les personnes qui utilisent souvent le Web sont également plus actives sur le plan culturel. À quelques reprises, certains participants ont laissé entendre que la cyberculture favorise la création de passages vers des cultures différentes des leurs : la cyberculture contribue à l'ouverture à l'autre.

En ce qui a trait à la conception de la culture des participants, celle-ci se présente en quelque sorte sous deux visages : celui de la culture anthropologique (« culture religieuse », modes de vie, etc.) et celui de la culture humaniste ou savante (« culture générale » favorisant le développement d'« habiletés scolaires »). D'une certaine manière, ces élèves de 3<sup>e</sup> secondaire reprennent la logique de la culture première et de la culture seconde (Gauthier, 2001; MELS, 2011). En ce sens, la conception de la culture qui traverse plusieurs documents ministériels liés à l'éducation est effectivement accessible, pas seulement pour le personnel enseignant,

puisque les élèves l'ont abordée spontanément. Rappelons que la culture première, associée à l'univers familier de l'élève, renvoie à la culture anthropologique (Richard, 2005a; Trémel, 2010). Est alors *culturel* ce qui recèle une signification sociale parmi les humains. En ce qui a trait à la culture seconde, celle-ci correspond au patrimoine culturel légitime (Bourdieu, 1979) formé des œuvres de référence (artistiques, littéraires, musicales, etc.). Cette culture seconde entre en résonance avec la culture savante et les modèles de chaque siècle : celle qu'il faut fréquenter pour la connaître.

Toujours en ce qui a trait aux résultats de cette recherche, le cinquième chapitre – l'étude de cas multiple – permet d'apprendre que la pratique culturelle de l'une des participantes gravite essentiellement autour de la modification d'images sur Internet, du journalisme étudiant, de la littérature fantastique, de l'écriture collaborative et de la tenue d'un cahier de croquis. Le second cas étudié repose sur une pratique culturelle centrée sur le visionnement de films et d'émissions, tout en accordant une place de choix aux réseaux sociaux, aux jeux vidéo et au téléchargement de fichiers divers. La troisième participante, qui a fait aussi l'objet d'un cas à l'étude, possède une pratique culturelle caractérisée par la littérature jeunesse, les jeux vidéo, la photographie, l'écriture et la création de contenus Web (par ex. : blogue, site Web, diffusion de sa production visuelle sur divers médias sociaux, etc.). Si les cyberpratiques des deux adolescentes sont caractérisées par la présence marquée d'actions liées à la praxis, c'est-à-dire une pratique constructrice de sens (Garon, 2006), celle de l'adolescent s'inscrit davantage dans la réception active de signes. Les pratiques culturelles des deux participantes sont davantage centrées sur la poursuite d'un intérêt (dimension exploratoire) alors que celle du participant, elle aussi constituée d'actions portées par une passion (cinéma), est animée de manière substantielle par un désir de garder contact avec ses proches, de créer et consolider des liens d'amitié (*friendship-driven*) (Ito et al, 2010).

L'analyse multicas, comme celle portant sur l'entrevue de groupe, a permis de saisir toute l'importance du réseautage et de la communication, principalement par le truchement de Facebook. La prépondérance du genre centré sur l'amitié (*ibid.*) constitue une réalité centrale de cette recherche. Ce fait s'illustre par l'espace considérable que les participants consacrent aux dimensions communicationnelles et relationnelles dans leurs cyberpratiques. Toutefois, même si ces dimensions sont présentes dans les trois cas à l'étude, elles se manifestent avec

force dans les pratiques culturelles de six participants. La dimension exploratoire (*interest driven*) (Ito *et al.* (2010), quant à elle, est présente surtout chez les participants ayant fait l'objet d'un cas à l'étude.

Dans l'analyse multicas, nous avons vu que les participants sont aptes à contribuer à la culture de la participation, car, globalement, ils activent au moins huit des habiletés de Jenkins. Il s'agit du réseautage, de la navigation transmédia, du jeu, de l'appropriation, de la performance, de la négociation, de l'intelligence collective et du jugement. Puisque les participants n'activent pas toutes les habiletés et qu'ils le font à des degrés divers, et ce, de façon informelle dans leur quotidien, le rôle de l'école demeure évidemment essentiel, voire vital dans le contexte de la société actuelle. Le développement des habiletés rattachées à la culture de la participation semble maximiser les chances que les jeunes soient réellement actifs et outillés lorsqu'ils se meuvent dans ce cyberspace en expansion, dans ce monde contemporain en constante mutation.

À un autre point de vue, l'analyse des entrevues d'explications et l'analyse multicas ont montré que plusieurs participants s'approprient le contenu médiatique qu'ils consomment (de Certeau, 1990). Ces analyses ont aussi dévoilé l'importance du contournement de règles pour les participants. À notre avis, les tactiques employées dans ce contexte relèvent des ruses actives des usagers (Mayol, 2003; de Certeau, 1990). Nous avons vu que les diverses ruses employées s'inscrivent dans l'expérimentation ludique où la recherche de plaisir n'est pas nécessairement « risquée ». De plus, les diverses analyses de notre corpus de recherche montrent, qu'en dépit de ces ruses, une partie substantielle des cyberpratiques des participants engendrent peu de contenu élaboré sur Internet. En effet, à l'exception de deux participants ayant fait l'objet d'un cas à l'étude et de l'un des neuf autres participants, la plupart des adolescents interrogés possèdent une pratique culturelle constituée d'actions davantage spectatrices. Le schéma de la rose des vents, sur lequel sont positionnés les douze participants, autorise la saisie visuelle de cette réalité. En effet, la présence de six participants dans le quadrant spectateur-relation, montre que ceux-ci sont surtout rompus aux activités impliquant une réception active de signes. Lorsque la cyberpratique d'un participant le mobilise davantage dans son rôle d'acteur, celui-ci engendre une part substantielle de



contenus. De plus, la production alors engendrée découle d'une action transformatrice de la matière numérique (parfois analogique).

Les résultats dont nous avons précédemment fait état se trouvent à répondre à notre question principale de recherche. Quant à notre question de recherche secondaire, soulignons tout d'abord que l'une des habiletés de Jenkins, l'appropriation, a émergé lors de l'analyse portant sur les jonctions unissant les cyberpratiques des participants à ce qu'ils accomplissent dans la classe d'art (précisons toutefois que cette habileté a également été présente au sein des résultats rattachés à notre question principale alors que nous analysions l'ensemble du corpus à la lumière de ces habiletés dans le dernier chapitre).

Plusieurs participants ont mobilisé l'appropriation puisqu'ils ont eu recours au copier-coller (Allard, 2009) les autorisant à prélever des contenus visuels afin de leur donner une seconde vie dans un nouveau contexte. Nous avons vu que la procédure du copier-coller est l'une des composantes du bricolage et de l'appropriation, quoique rudimentaire en comparaison de ces deux procédures. En effet, le bricolage implique un dialogue avec la matière et l'appropriation suppose le fait, non seulement de prélever des éléments (en mode copier-coller), mais aussi de les remixer de façon signifiante.

Pour la plupart des participants, grâce aux logiciels de traitement de l'image, ils sont à même d'expérimenter visuellement sans peur de l'échec. Également, ces logiciels stimulent leur imaginaire et les autorisent à explorer différents possibles identitaires. De plus, les participants ont souligné le fait que la recherche iconique virtuelle, sur divers moteurs de recherche, les autorise à élargir leur répertoire visuel tout en aiguillonnant leur imaginaire. Par ailleurs, cette recherche montre que les jeux vidéo sont une composante essentielle des cyberpratiques des participants. L'un d'entre eux a même expliqué comment certaines manières de représenter l'espace, dans son expérience vidéoludique, pouvaient l'inspirer dans sa pratique artistique à l'école.

En outre, nous avons vu que les liens unissant les deux types de pratiques sont tributaires de leur conception de l'art : une vision moderniste ou postmoderniste de l'art (cette dernière étant inclusive des cultures visuelle, populaire et de masse). Le fait d'évincer la (cyber)culture visuelle a eu pour effet, chez certains, de focaliser sur des activités associées à

une manière plutôt traditionnelle de concevoir l'art et l'enseignement des arts. Cette conception s'éloigne de la transformation de la matière numérique et du cyberspace, dont le recours aux blogues, au flux médiatique, aux captures d'écrans et aux jeux vidéo. Il va sans dire que ces derniers éléments sont associés à une conception postmoderniste ou plus actuelle de l'enseignement des arts. Notre analyse a également permis de constater que les qualités expressives de vidéoclips et d'œuvres d'art interpelaient plusieurs adolescents (Parsons, 1989). Les propos d'un participant ont permis de tisser des liens entre divers styles artistiques qu'il pouvait distinguer parmi les images qui lui étaient présentées en classe ou qui s'offraient à son regard dans le cyberspace.

Certaines jonctions identifiées par les jeunes, entre leurs cyberpratiques et leurs pratiques artistiques à l'école, ont mis à jour d'autres réalités fascinantes, comme le fait que des élèves emploient les réseaux sociaux pour échanger des idées sur leur projet d'art à l'école. Selon ce qui précède, le cyberspace offre la possibilité à des jeunes de « prolonger » virtuellement le processus de création vécu en contexte scolaire. De plus, cette réalité est révélatrice du niveau de motivation qui pouvait animer des adolescents en regard de leur projet d'art. En effet, un degré « d'adhésion » au projet pédagogique doit être substantiel pour que ces participants sentent le besoin de poursuivre leur réflexion artistique dans le contexte de leurs propres pratiques culturelles, et ce, par pur plaisir. Toujours en ce qui a trait aux réseaux sociaux, nous avons vu que des créations générées dans le cours d'art peuvent migrer vers Facebook notamment, ce qui indique à quel point certains élèves s'identifient à leurs productions en arts plastiques ou à celles de leurs camarades de classe. Rejoignant les conclusions d'Allard (2009), nos résultats indiquent que les participants s'identifient fortement à leurs pratiques culturelles. À l'adolescence, ces pratiques relèvent des dimensions les plus investies dans la quotidienneté du jeune et correspondent à un engagement sérieux répondant profondément à leurs questionnements identitaires.

Dans l'analyse multicas, nous avons vu que les cyberpratiques des participants ont quelques fois mis en saillie diverses dimensions symboliques par le recours à des éléments visuels rattachés à des valeurs essentielles pour ces adolescents. De plus, le recours à l'appropriation, au *remix* et au bricolage, que ce soit pour la création d'images, de trames sonores technos ou pour l'aménagement d'un site Web, s'inscrit dans une démarche d'expression identitaire où

les jeunes font appel à différents éléments visuels agissant comme symboles. Pour certains participants, les protagonistes de leur émission ou livre préféré deviennent, en quelque sorte, symbole de la résolution de problème à la fois rusée et respectueuse des autres. Même si le « processus de production symbolique », dans lequel s'inscrit la pratique culturelle (Garon, 2006), est intangible, les symboles employés par les jeunes, dans leurs images et autres productions, constituent des indices visuels permettant de saisir ce processus. Les diverses composantes des pratiques culturelles investiguées sont, d'une certaine manière, les manifestations palpables, dans la vie quotidienne, du processus de production symbolique qui anime le jeune participant.

Dans un autre ordre d'idées, certains éléments qui émanent de notre analyse fournissent différents indices en regard de l'habitus des participants, notion abordée dans le cadre conceptuel. La propension qu'ont les jeunes à communiquer, à réaliser des tâches en faisant appel à la coopération sur les réseaux sociaux, tout comme la prépondérance du genre centré sur l'amitié et les pratiques axées sur la réception active de signes, nous renseignent en regard des dimensions dispositionnelles qui se jouent dans l'émergence de la pratique culturelle de ces adolescents. Cependant, ces dimensions dispositionnelles ne font pas ombre à la part active de la pratique culturelle des participants. Car si cette dernière est, en partie, socialement déterminée (habitus), elle s'inscrit dans un processus de construction de soi. En effet, l'analyse des entrevues d'explicitation révèle une parole juvénile porteuse d'une réflexion consciente.

Toujours en ce qui a trait à la « réflexion consciente » du participant, il est à noter que, tout au long de ce processus d'analyse des captations, nous avons réalisé que ces dernières illustraient souvent les thèmes abordés durant l'entrevue par l'adolescent. Toutefois, les captations ne se contentaient pas de fournir un point de départ imagé pour alimenter la discussion (Collier et Collier, 1986). En effet, le fait d'avoir centré notre attention sur les images saisies a permis aux participants de prendre du recul face à leurs pratiques culturelles et d'en faire un examen personnel, et ce, à la lumière des questions de recherche. Dans ces conditions, l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans devient, pour les participants, une façon de décrire ce qu'ils font dans le cyberspace, mais aussi de réfléchir sur la pratique elle-même, ce qui induit une certaine distance critique.

Suite à la présentation des résultats de cette recherche ethnographique, diverses recommandations seront émises dans les prochains paragraphes. Tout d'abord, il semble essentiel que les enseignants puissent tirer profit de cette « conscience du sujet » sur son action dans sa pratique culturelle. Cette réalité est essentielle sur le plan pédagogique, car elle sous-tend cette capacité de distance critique chez l'apprenant. C'est pourquoi certaines passerelles réflexives pourraient être aménagées entre les démarches culturelles et d'apprentissage de l'élève, et ce, en contexte scolaire.

De plus, les résultats de cette recherche invitent les enseignants et les concepteurs de programmes à renouveler leur conception de la culture première des élèves. Cette recherche montre que la culture et les pratiques culturelles des jeunes sont certes imprégnées par les cultures de masse et de consommation, mais que ces pratiques sont à la fois consommées et réappropriées. Cette capacité que possèdent les jeunes à s'engager dans une praxis et une réception active de signes mérite d'être tenue en compte par le milieu scolaire et les enseignants en arts plastiques. Une posture pédagogique qui accorde une valeur expressive, cognitive, identitaire, symbolique et esthétique à la culture de leurs élèves ne se trouve-t-elle pas à véritablement favoriser la démocratie culturelle? À tenir compte du mouvement qui émane de la culture et des pratiques culturelles des jeunes elles-mêmes, et pas seulement de celui découlant d'instances gouvernementales responsables des politiques culturelles? Faisant ainsi écho à la démocratisation de la culture : du haut vers le bas (Poirier, 2012). Le rôle de l'enseignement des arts n'est-il pas de favoriser, non seulement la participation culturelle active des jeunes, mais aussi de développer leur compétence à créer des productions inventives et critiques, et ce, dans une logique du bas vers le haut (*ibid.*)? Aidant ainsi les élèves à devenir de véritables acteurs de la culture de la participation?

En ce qui concerne les habiletés de Jenkins, il serait souhaitable qu'elles fassent l'objet d'un enseignement explicite en contexte scolaire. Ces habiletés favorisent non seulement le fait d'être pleinement acteur de la culture de la participation (Jenkins, 2009), elles peuvent aussi enrichir l'enseignement des arts. À titre d'illustration, l'habileté liée à la performance permet aux jeunes d'emprunter des identités diverses dans un esprit de découverte, réalité qui pourrait être plus souvent problématisée dans le cours d'art en établissant notamment des résonances avec certaines pratiques artistiques actuelles faisant appel à cette notion. Nous

écrivons « plus souvent », car certains enseignants et chercheurs ont déjà fait appel à l'identité permutable, telle que théorisée par Richard (2005a, 2007), entrant en forte résonance avec l'habileté de performance (Jenkins, 2009).

De plus, le fait que les jeunes mobilisent l'intelligence collective constitue une réalité signifiante de cette recherche : cette habileté étant nécessaire pour se mouvoir avec aisance dans la cyberculture, tout en faisant écho à la socialisation de la classe que peut favoriser l'enseignement des arts. Même si cette réalité semble toucher davantage l'enseignement des arts visuels et médiatiques (plus « naturellement » associée au cyberspace), il serait intéressant de revoir les acquis modernistes, fortement centrés sur l'expression créatrice individuelle, en envisageant une classe d'art plus socialisante, interpellant l'intelligence collective. Il nous apparaît effectivement important qu'une pédagogie artistique du XXI<sup>e</sup> siècle puisse opérationnaliser cette propension qu'ont les jeunes à réaliser des tâches en faisant appel à la coopération sur les réseaux sociaux. En d'autres termes, il est essentiel de concevoir un processus d'enseignement-apprentissage qui mise davantage sur les connaissances antérieures des élèves et sur leurs habiletés déjà acquises (ou en voie de l'être) afin d'approfondir et d'enrichir leurs apprentissages scolaires et leurs pratiques culturelles. Cette recherche montre que les deux « démarches » (culturelle et cognitive, en contextes informel et formel) n'évoluent pas en vase clos et que le cyberspace contribue à la porosité entre ces univers.

En outre, il nous apparaît crucial de développer une pédagogie artistique qui permette de guider les élèves en tenant compte des défis associés à la capacité de saisir comment les médias façonnent notre perception du monde. Ce défi relève du problème de la transparence (Jenkins, 2009), aussi appelée médialittératie (Caisse, 2010) lorsqu'il est question de produire des messages médiatiques. Car même si les participants à la recherche savent exercer leur jugement critique, sont conscients de certaines stratégies de mercatique, mobilisent l'appropriation et font appel à diverses ruses (de Certeau, 1994), le fait de focaliser, en contexte scolaire, sur le défi de la transparence lié aux médias leur permettrait d'accroître leur degré de pouvoir personnel, d'autonomisation (ou *empowerment*) et leur capacité de décoder efficacement les messages médiatiques. En dépit des ruses déjà déployées par les jeunes, n'oublions pas l'omniprésence de celles de compagnies et de médias toujours avides de

pénétrer l'espace de leur univers mental et de leur culture de façon fort habile (Goodman, 2003; Klein, 2001). Même si les jeunes sont des consommateurs exigeants et qu'ils recourent à l'appropriation, leur culture se trouve, dans une certaine mesure, « enchâssée » par la logique du capitalisme corporatif (Duncum, 2001; Marmé Thompson, 2009). Selon Klein, les produits peuvent se métamorphoser en de « transcendantes machines à sens », grâce à un travail de *branding* de plus en plus astucieux, au point où ce dernier parvient à créer une forte identification au produit chez l'adolescent. En raison des dynamiques de la société de consommation marchande et du problème de la transparence, il est important de concevoir un processus d'enseignement-apprentissage qui favorise le développement du jugement critique chez les élèves en arts plastiques et dans les autres disciplines, en tenant compte de la dimension hybride de la culture des jeunes, où consommation et production de contenus s'entremêlent.

Dans le développement d'une pédagogie artistique adaptée à la culture et aux pratiques culturelles des jeunes, il serait essentiel de tirer profit des stratégies employées par les participants en ce qui a trait aux jonctions joignant leurs pratiques culturelles à leur pratique artistique à l'école. En effet, qu'il soit question d'appropriation de contenus visuels ou de recours à des substituts visuels agissant comme symboles, il serait intéressant que l'enseignant en art puisse exploiter ces diverses réalités en injectant une dimension formelle à ces pratiques afin de les intégrer au continuum enseignement-apprentissage. Cela pourrait permettre, entre autres choses, de favoriser, chez les élèves une utilisation plus délibérée et consciente d'images symboliques (Wolf and Perry, 1988). Cela donnerait aussi la possibilité d'aller encore plus loin en ce qui a trait au prolongement du processus de création du cours d'art vers les réseaux sociaux. En outre, prenant connaissance des résultats de cette recherche, un spécialiste en arts plastiques pourrait choisir de miser sur l'importance des jeux vidéo dans la culture des jeunes, conduisant certains d'entre eux à comparer les différents types d'espaces mobilisés dans le cours d'art et dans l'expérience vidéoludique, comme cela se fait déjà aux États-Unis (Sweeny, 2010).

Les diverses jonctions unissant les cyberpratiques des participants à leur pratique artistique à l'école montrent que leur développement artistique « déborde » du cadre scolaire, qu'il se joue évidemment aussi au sein de leurs pratiques informelles. Il serait profitable « d'arrimer »

de manière féconde cette réalité, qui se déploie en marge de l'art scolaire, avec diverses théories liées au développement de l'expression plastique des jeunes (Kindler et Darras, 1997; Richard, 1994, 2000; Wilson et Wilson, 1982; Wolf et Perry, 1988). À titre d'exemple, l'on peut poser un regard sur la navigation transmédia, sur les modes de communication et l'expérience vidéoludique dans les cyberpratiques juvéniles à la lumière de la notion de plurimédia (Kindler et Darras, 1997) ou de la notion de répertoires (Wolf et Perry, 1988), en ce qui a trait, notamment, aux représentations de l'espace dans les jeux vidéo, dont celle rattachée aux labyrinthes ou aux trajectoires inusitées générées dans les courses virtuelles.

Les pratiques culturelles des jeunes, dont les blogues et les jeux vidéo, mobilisent la littératie sous différents modes (visuel, textuel, sonore, etc.). Partant de ce fait, la notion de multimodalité (Duncum, 2004; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Pink, 2011; Richard, 2012) nous apparait comme une piste de recherche féconde. Effectivement, les jeunes ne font pas de distinctions disciplinaires lorsqu'ils s'adonnent à leurs cyberpratiques. Même si la discipline fondatrice de cette recherche est l'enseignement des arts (plastiques), notre première question visant à mieux comprendre, de manière générale, les cyberpratiques d'adolescents a permis de mettre au jour plusieurs dimensions dont celle associée au « matériau sonore » (par ex. : visionnement de vidéos musicaux, créations de *remix*, etc.). Pour ces motifs, les résultats de cette recherche nous semblent également pertinents pour les enseignants des autres disciplines, artistiques ou non (par ex. : musique, français, etc.).

D'un autre côté, soulignons que l'engouement des jeunes pour le jeu, et pour les divers intérêts couverts par l'analyse de leurs cyberpratiques (création d'images, réseautage, performance, etc.), concerne également la notion de plaisir (Bégaudeau et Sorman, 2010). En effet, le fait d'éprouver du plaisir, au sein de la pratique culturelle, a été mis en saillie à quelques reprises dans cette thèse. Car si la pratique culturelle consiste en un assemblage d'actions quotidiennes, générant du sens pour l'acteur et pour son groupe d'appartenance, la pratique culturelle engendre également du plaisir. Selon Duncum (2009) et Richard (2007), il serait souhaitable de tirer profit du plaisir qu'éprouvent les jeunes à jouer, et ce, dans le contexte de l'enseignement des arts. Certains résultats, traités antérieurement, montrent le rôle central que peuvent jouer les cyberpratiques des participants dans leur motivation en classe d'art. L'énergie qui pousse un élève à s'engager pleinement dans un projet

pédagogique ne repose-t-elle pas, en grande partie, sur le plaisir anticipé dans la tâche à accomplir?

En plus de recéler des valeurs affectives, expressives, cognitives, ludiques, symboliques et identitaires, les diverses tactiques utilisées de manière informelle par les jeunes sont donc susceptibles de favoriser leur motivation en classe d'art. Tout en servant d'inspirations quant aux moyens d'intégrer des composantes des cyberpratiques des jeunes en enseignement des arts, ces diverses réalités montrent qu'il est pédagogiquement avantageux de recourir à la culture des jeunes comme pivot de l'enseignement. Cela étant dit, quelles transpositions didactiques précises envisager à partir des pratiques dont rend compte cette recherche? Le développement d'une pédagogie artistique, adaptée à la culture des jeunes, reposera notamment sur la recherche de réponses possibles à cette question. En outre, cette pédagogie artistique permettra d'envisager des repères culturels plus signifiants (MELS, 2003) et de réduire le décalage entre les cyberpratiques des jeunes et les pratiques éducatives en enseignement des arts. Pour qu'ils soient véritablement signifiants, ces repères culturels ne doivent-ils pas *réellement* appartenir à la culture et aux pratiques culturelles des jeunes, appréhendées dans toute leur richesse et leur complexité?

De plus, il apparaît évident qu'une pédagogie soucieuse de diminuer l'écart entre les cyberpratiques des jeunes et l'enseignement artistique à l'école ne peut exister sans tenir compte des enjeux liés à son époque. Nous avons vu que les participants possèdent l'habileté d'appropriation (Jenkins, 2009) inclusive du copier-coller répandue au sein de la cyberculture et des pratiques contemporaines, dont les pratiques artistiques et culturelles. Dans le contexte du postmodernisme, où les signes sont réaménagés (Lemos, 2006), et puisque les jeunes remixent des contenus sur le Web, il est crucial de remettre en question les pédagogies modernistes où de telles tactiques inclusives de la copie et de l'appropriation de la culture de masse sont redoutées<sup>101</sup> (Lemerise, 1998, p. 37). Dans la mesure où le processus de création est considéré sous l'angle postmoderniste, il perd de ses couches de pureté romantique pour

---

<sup>101</sup> À notre avis, l'on pourrait avancer que le débat que soulève la copie ne se joue pas de la même manière au sein des arts médiatiques, culture différente de celle des arts plastiques. Toute forme de copie est souvent fortement déconseillée en arts plastiques, alors qu'elle semble aller davantage de soi dans les pratiques artistiques liées au cyberspace.



inclure le collage, le *remix* et même la copie lorsque ces tactiques sont réintégrées dans une production dont l'authenticité ne se joue pas en termes modernistes. Les différents types de cultures (scolaires, populaires, adolescentes, savantes, etc.), qu'interpellent les cyberpratiques des jeunes, sont moins des espaces en opposition que des zones ouvertes autorisant la création de multiples connexions.

Notons que cette question n'est pas nouvelle dans le champ de l'enseignement des arts. En effet, des tactiques telles le *remix* se sont ajoutées à divers éléments de la culture des jeunes et de la culture populaire et de masse, présents depuis des décennies, et ayant contribué à un certain renouvellement des pratiques en enseignement des arts (Lemerise et Richard, 1998; Richard, 2005a). En ce sens, notre recherche, en ajoutant sa contribution en regard des cyberpratiques de jeunes, se trouve à enrichir un débat qui ne date pas d'hier. Ce qui est nouveau, cependant, concerne les différents enjeux traités dans notre cadre conceptuel liés à l'émergence du cyberspace et des nouveaux médias ainsi qu'aux compétences technologiques des natifs du numérique (Prensky, 2008). Les résultats de cette recherche rendent compte de ces compétences et des différentes composantes des cyberpratiques des participants.

Un problème récent touche aussi l'obsolescence presque instantanée des nouvelles technologies. Au moment où nous écrivons ces lignes, plusieurs aspects des cyberpratiques dont nous avons fait état sont déjà en désuétude ou en voie de l'être. Ce qui risque néanmoins de perdurer dans le temps concerne certaines composantes des pratiques culturelles des jeunes, tout en gardant à l'esprit que la cyberculture et les multiples pratiques qui la constituent évoluent à une vitesse vertigineuse. Il serait intéressant, dans le futur, de conduire une recherche similaire, avec les mêmes participants si possible, afin de saisir le développement de leurs cyberpratiques dans le temps et de déceler, s'il y a lieu, certains éléments récurrents.

Antérieurement, nous avons abordé la socialisation de la classe d'art. La coopération et l'intelligence collective que mobilisent les participants dans leurs cyberpratiques fait non seulement écho aux habilités de Jenkins (2009) et à celles qui sont inhérentes à la cyberculture, mais aussi à l'entraide et à la coopération entre élèves au cœur de la

socioconstruction des connaissances (MELS, 2006, 2007). Dans cette foulée, il serait avantageux, justement dans un esprit de socioconstruction des savoirs, non seulement de favoriser davantage la socialisation entre élèves, mais aussi d'inviter les enseignants à profiter des ressources technologiques des jeunes en acceptant de construire le savoir en collaboration avec eux. Dans ce contexte, il est non seulement urgent pour l'enseignant de s'appropriier divers aspects de la révolution numérique, afin d'être minimalement au diapason des compétences cognitives et technologiques des *screenagers* (Congdon et Blandy, 2001; Richard, 2006b; Rushkoff, 1999), mais aussi d'adopter une posture pédagogique d'humilité, d'ouverture radicale et de constante mise à jour des connaissances, en consentant véritablement à ne plus être *la* personne qui détient le savoir : en unissant nos forces, on fait mieux, et ce, quel que soit notre âge, notre expérience et notre culture.

À notre avis, cette posture pédagogique serait favorisée par une réelle valorisation de la culture des jeunes – de son potentiel expressif, cognitif, ludique, symbolique, identitaire et esthétique – dans les programmes de formation des élèves, mais aussi dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants. En outre, puisque le PFEQ (MELS, 2006, 2007) invite les enseignants à prendre appui sur la culture propre aux jeunes, sans toutefois fournir de définition explicite et peu de manières de l'intégrer dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est important de remédier à ces deux lacunes. L'un des moyens permettant de pallier à ces manques repose, à notre avis, sur la création d'un cours de *Didactique des arts visuels et pratiques culturelles juvéniles*. Ce cours, destiné aux futurs enseignants en art et dont nous recommandons la mise sur pied à l'Université du Québec à Montréal, aurait pour objectif d'aider les étudiants à concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation s'appuyant sur la culture et les pratiques culturelles des jeunes, qu'elles se déploient ou non dans le cyberspace. Advenant que certaines difficultés organisationnelles freinent l'implantation d'un tel cours, les contenus liés à la culture des jeunes pourraient être intégrés dans les cours de didactique des arts visuels déjà existants.

Nous souhaitons que la connaissance engendrée par cette recherche, quant aux pratiques culturelles d'élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire dans le cyberspace et des liens qui unissent ces pratiques à leurs pratiques artistiques à l'école, permette aux enseignants en art du milieu scolaire de saisir la richesse de la culture des jeunes et de l'employer comme levier de leur

enseignement. En effet, nous espérons que cette recherche facilitera la construction « de liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves » tel qu'écrit dans le référentiel des compétences des futurs enseignants (MELS, 2001, p. 137) et de recourir à la culture propre aux jeunes comme pivot (PFEQ (2006, p. 7).

## RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Allard, L. (2009). Remix Culture : L'âge des cultures expressives et des publics remixeurs? Allocution du 2 juin. *Rencontres sur les pratiques numériques des jeunes*. France : Haut commissaire à la jeunesse.
- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur-pédagogue. Amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris : L'Harmattan.
- Amyot, Y. (2010). The Techno-Walker. Dans C. Mullen et Rahn, J. (dir.), *Viewfinding : Perspectives on new media curriculum in the arts* (p. 107-129). New York : Peter Lang Publishing.
- Anadon, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anatrella, T. (2003). Les « adolescents ». *Études*, 399, 37 à 47.
- Archambault, J. et Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, 15, 180-194.
- Auletta, K. (2009). *Googled : The end of the world as we know it*. New York : The Penguin Press.
- Baillargeon, S. (2009, 12-13 décembre). Les amis de mes amis de mes amis... *Le Devoir*. p. A1.
- Baillargeon, N. (2006). Les arts et le curriculum. *Esse*. 57. 62-63.
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L. et Lindsley, S. L., 2006. *Redefining culture : Perspectives across the disciplines*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Banks, J. A. et McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives* (7<sup>e</sup> éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & sons.
- Bégaudeau, F. et Sorman, J. (2010). *Parce que ça nous plaît. L'invention de la jeunesse*. Paris : Larousse.
- Béthune, C. (2003). *Le rap : Une esthétique hors la loi*. Paris : Éditions Autrement.
- Birraux, A. (2004). *Le corps adolescent*. Paris : Bayard.
- Bisson, F. (2011). La cyberviolence... Où en sommes-nous? *Vie pédagogique*. 156. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=dossierA\\_7](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=dossierA_7)

- Blanc, M. (2010). *Les médias sociaux 101 : Le réseau mondial des beaux-frères et des belles-sœurs*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Bloustien, G. (2007). 'Wigging people out' : Youth music practice and mediated communities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 446-462.
- Bouteiller, J., Germouty, C. et Papillaud, K. (2008). *Bienvenue sur Facebook : LE mode d'emploi*. Paris : Albin Michel.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourcier, S. (2010). *L'enfant et les écrans*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Brière, M. et Joyal, B. (1977). Analyse chronologique des travaux à trois dimensions. *L'art enfantin*. Montréal : Brault et Bouthillier. Livret 5. 22-27.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris : RETZ.
- Bruno, P. (2000). *Existe-t-il une culture adolescente?* Paris : In Press Editions.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology*. 3, 525-552.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology : Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Brule, Ville et Associés (BVA). (2007). Les jeunes et le téléchargement sur Internet. *Institut de marché et d'opinions*. France : Le mouv. Document consulté à l'adresse <http://www.bva.fr/>
- Caisse, M. (2010). *Questionner l'influence de la culture de consommation sur la construction identitaire des adolescents par le développement de la pensée critique en classe d'arts plastiques au secondaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Caron, A. H. et Caronia, L. (2005). *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Carter, M. P., Lyman, P. et Ito, M. (2006). Site Internet officiel : *Digital youth research. Kid's informal learning with digital media*. Site consulté le 4 juin 2010 à l'adresse <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>
- Castonguay, A. (2009, 31 décembre). Le testament de la décennie – Top 20. *Le Devoir*. p. A6.
- Cauchy, C. (2008, 15 septembre). Des adolescents au savoir éclaté. *Le Devoir*. p. A1.
- Cauchy, C. (2005, 21 août). La génération Internet. 99% des 12-17 ans fréquentent la Toile. *Le Devoir*. A1.
- CEFRIQ. (2003). *NETAdos. Portrait des 12-17 ans sur Internet. Sondage réalisé auprès des ados québécois et de leurs parents*. Partenaires : Bell, Desjardins, Gouvernement du Québec.

- CEFRIO. (2009). *Génération C. Les 12-24 ans : Moteurs de transformation des organisations*. Rapport-synthèse. Document consulté à l'adresse <https://www.cefrio.qc.ca>
- CEFRIO. (2009). Blogue du Centre francophone d'informatisation des organisations. Site consulté à l'adresse <http://blogue.cefrio.qc.ca/2009/>
- CEFRIO (2010) Divertissement en ligne : Place aux jeux sociaux. *Netendances 2010*. 1(2). Document consulté à l'adresse <http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Publication/NETendances-Vol1-2.pdf>
- CEFRIO. (2010). L'explosion des médias sociaux au Québec. *Netendances 2010*. 1(1). Document consulté à l'adresse <http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Publication/NETendances-Vol1-1.pdf>
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (2001). *Les nouvelles technologies à l'école : Apprendre à changer*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien. I : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Certeau (de), M. (1994). *L'invention du quotidien. II : Habiter, cuisiner*. Paris : Folio essais.
- Chandler, D. et Roberts-Young, D. (1998). The Construction of Identity in the Personal Homepages of Adolescents. Document consulté à l'adresse <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strasbourg.html>
- Chang, E. Lim, M. et Kim, M. (2012). Three approaches to teaching art methods courses : Child art, visual culture, and issues-based art education. *Art Education*, 65(3), 17-24.
- Chanquoy, L., Tricot, A. et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Chung, S.K. (2009). Art education and cybermedia spectacles in the age of globalization. Dans E. M. Delacruz, A. Kuo, A. Arnold et M. Parsons (dir.), *Globalization, art, and education* (p. 186-192). Reston, VA : NAEA.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3<sup>e</sup> éd). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cloutier, G. (2007). Prévention sur les sites Web : Un projet médiatique interdisciplinaire. *Vision*, 65, 33-35.
- Cole, J.-I. (2004). *Surveying the digital future*. Los Angeles : USC Annenberg School Center for the Digital Future.
- Coleman, J.C. (1980). *Friendship and the peer group in adolescence*. Handbook of Adolescence Psychology. New York : John Wiley.
- Collard, N. (2012, 21 janvier). *Un nouvel humain est né : Le branché*. *La Presse*, Article consulté à l'adresse <http://technaute.cyberpresse.ca>
- Collier, J. et Collier, M. (1986). *Visual anthropology : Photography as a research method*. Albuquerque, NM : University of New Mexico Press.

- Congdon, K. G. et Blandy, D. (2001). Approaching the real and the fake : Living life in the fifth world. *Studies in Art Education*, 42(3), 266-278.
- Coulangeon, P. (2003). La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue française de sociologie*, 44(1), 3-33.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles* (2e éd.). Paris : La Découverte.
- Corcuff, P. (2005). Figures de l'individualité, de Marx aux sociologies contemporaines. *EspaceTemps.net*. Article consulté à l'adresse <http://www.espacestems.net/document1390.html>
- 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.
- Cresse, S. (2013). The digital domain : Using today's technologies to inspire engaging classroom experience. *Art Education*, 66(1), 40-45.
- Cyrulnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Deglise, F. (2011, 12-13 février). Mettre tout l'univers dans un nuage. *Le Devoir*. p. A11.
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. Document consulté à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Nvivo7.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (p. 1-32) (3<sup>e</sup> éd.). Londres : Sage Publications.
- Dion-Viens, D. (2009, 7 mai). Après la Y, place à la génération C. *Le Soleil*. Article consulté à l'adresse <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil>
- Donnat, O. (2004). Les univers culturels des Français. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 87-103.
- Donnat, O. (2007). *Pratiques culturelles et usages d'Internet*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques.
- Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture : Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual : Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- Duncum, P. (2009). Toward a playful pedagogy : Popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.

- Dumais, M. (2009, 5 janvier). Marc Prensky : L'entrevue – Une école pour les « natifs » de l'univers numérique. *Le Devoir*, A1.
- Dyens, O. (2000). *Chair et métal. Évolution de l'homme. La technologie prend le relais*. VLB Éditeur, Montréal.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition : Integrating the visual arts in the curriculum*. New York : Teachers College Press & Reston, VA : National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2e éd.). New York : Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I : A methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek, CA : AltaMira Press.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris : Flammarion.
- Faucher, C. (2006). Entrevue avec Nicolas Plamondon, *Vision*, 64, 10-14.
- Faucher, C. (2008). Entrevue avec Duy Thang Nguyen. Bédéiste. *Vision*, 66, 8-13.
- Faucher, C. et Richard, M. (2009). L'art comme seuil entre les pratiques culturelles des jeunes et les pratiques scolaires. Investir le cyberspace au Québec. Dans L. Trémel (dir.), *La culture audiovisuelle : Une nouvelle forme d'éducation populaire?* (p.135-163). Dijon, France : Éditions d'un autre genre.
- Faucher, C. (2011). Le Créa\_lab : Le lieu où la créativité n'a aucune limite. (Entrevue avec Nathalie Claude). *Vision*, 71, 6-17.
- Fischer, H. (2009, février). Nos fantômes numériques. *Blogue de l'Observatoire philosophique de l'âge du numérique*. Blogue consulté le 22 août 2011 à l'adresse <http://blog.oinm.org>
- Fischer, H. (2001). *Le choc numérique*. Montréal : VLB Éditeur.
- Fize, M. (2009). *Antimanuel d'adolescence : Toute la vérité rien que la vérité sur les adolescents*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Fontana, A. et Frey, J. H. (2000). The Interview. From structured questions to negotiated text. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (2e éd., p. 645-679). Londres : Sage Publications.
- Fontana, A. et Frey, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (3e éd., p. 695-727). Londres : Sage Publications.
- Fournier, M. (dir.). (2011). *Éduquer et former*. Auxerre, France : Sciences Humaines Éditions.
- Fusaro, M. (2007). Les adolescents québécois : Des géants aux pieds d'argiles. *Jeunes et TIC*. Article consulté à l'adresse [http://unesco.bell.uqam.ca/fichiers/pdf/Mfusaro\\_Agora\\_07.pdf](http://unesco.bell.uqam.ca/fichiers/pdf/Mfusaro_Agora_07.pdf)



- Fusaro, M. et Bonneau, C. (2007). Appropriation intertechnologique des TIC par les adolescents québécois : Remettre en question les perceptions pour mieux cerner les tendances. Paris : Conférence *IAMCR*. Document consulté le 8 juillet 2007 à l'adresse [http://unesco.bell.uqam.ca/pages/actResum.php?Res=3d\\_13](http://unesco.bell.uqam.ca/pages/actResum.php?Res=3d_13)
- Gallez, S. et Lobet-Maris, C. (2011). Les jeunes sur Internet. Se construire un autre chez-soi. *Communication*, 28(1). Article consulté le 30 août 2011 à l'adresse <http://communication.revues.org/index1836.html>
- Garon, R. et Santerre, L. (2004). *Déchiffrer la culture au Québec. 20 ans de pratiques culturelles*. Ministère de la Culture et des Communications. Les Publications du Québec.
- Garon, R. (2006). Note sur la définition de pratique culturelle. Communication inédite.
- Garon, R. et Lapointe, M.-C. (2009). *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec*. Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- Gauthier, B. (dir.). (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (2<sup>e</sup> éd.). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.
- Gauthier, M. (2000). L'âge des jeunes : « Un fait social instable ». *Lien social et politiques, RIAC*. 43, 23-32.
- Gennep (van), A. (1960). *The Rites of Passage : A classic study of cultural celebrations*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Gibbs, N. (2005). Being 13. *Time Magazine*. 31-34.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York : Ace Books.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals : Toward a critical pedagogy of learning*. Grandby, MA : Bergin et Garvey.
- Golomb, C. (1974). *Young children's sculpture and drawing : A study in representational development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media : A critical guide to literacy, video production, & social change*. New York : Teachers College Press.
- Green, J. et Stinson, S. W. (1999). Postpositivist research in dance. Dans S. H. Horton Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching dance : Evolving modes of enquiry* (p. 91-132). Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music : Current research in the classroom. *International Society for Music Education*, 24(2), 101-118.
- Gude, O. (2013). New school art styles : The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.
- Haley, K. (2008). Que font les adolescents de leurs journées? *Statistique Canada*, 89-630-X. Document consulté à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca>

- Harper, D. (2000). Reimagining visual methods : Galileo to neuromancer. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd., p. 717-732). Londres : Sage Publications.
- Hautefeuille, M. (2006). *Adolescence et identité*. Verbatim d'allocution : Journée SERT tenue le 22 mai. Paris : Hôpital Marmottan. Document consulté à l'adresse <http://www.hopital-marmottan.fr/>
- Hersent, J.-F. (2003). Les pratiques culturelles adolescentes. France, début du troisième millénaire. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48(3), 12-21.
- Holloway, S. L. et Valentine, G. (2003). *Cyberkids. Children in the information age*. Londres : Routledge Falmer.
- Hoult, T. F. (1972). *Dictionary of modern sociology*. New Jersey : Littlefield, Adams & Co.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : Rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 14, 6-8.
- Ito, M., Baumer, S., Bittani, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z, Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. et Tripp, L.. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out : Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers : Television fans and participatory culture*. Londres : Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. et Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture : Media education for the 21st century*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Jutras, D. (2010). *L'incidence du numérique sur les pratiques culturelles des jeunes Québécois*. Observatoire de la culture et des communications. IV<sup>es</sup> Journées internationales des observatoires de la culture.
- Keating, D. P. (1980). Thinking processes in adolescence. Dans J. Adelson (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 212-233). New York : Wiley-Interscience.
- Kindler, A. M. et Darras, B. (1997). Map of artistic development. Dans A. M. Kindler (dir.), *Child development in art* (p. 17-44). Reston, VA : NAEA.
- Kirkpatrick, D. (2010). *The Facebook effect : The inside story of the company that is connecting the world*. New York : Simon & Schuster.
- Klein, N. (2001). *No logo. La tyrannie des marques*. Montréal : Leméac.
- Klososky, S. (2011). *Manager's guide to social media*. New York : McGraw-Hill.
- Kohut, A., Parker, K., Keeter, S., Doherty C., et Dimock, M. (2007). *How young people view their lives, futures and politics : A portrait of "Generation Next"*. Washington DC : Pew Research Center.
- Kroeber, A.L., et Kluckhohn, C. (1952). *Culture : A critical review of concepts and definitions*. Harvard : Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology.

- Laboratoire d'Analyse et de Traitement Informatique de la Langue Française. (2002). *Le trésor de la langue française informatisé*. Université de Nancy. Dictionnaire en ligne consulté à l'adresse [http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm)
- Lachance, M. (2006). *Capture totale. Matrix, mythologie de la cyberculture*. Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Éditions de La Découverte.
- Lainé, C., Pavel S. et Boileau, M. (1992). La Phraséologie – nouvelle composante de la recherche terminologique. *L'Actualité terminologique*. Vol. 25-3, Ottawa, ON : Secrétariat d'État du Canada.
- Latham, R. (2002). *Consuming youth : Vampires, cyborgs, & the culture of consumption*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Lebel, E. (2006). Les pratiques médiatiques des jeunes québécois de 7 à 12 ans. *Vie pédagogique*. 140. Article consulté à l'adresse [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/140/vp140\\_PratiquesMediatiqueJeunesQue.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/140/vp140_PratiquesMediatiqueJeunesQue.pdf)
- Le Breton, D. (2008). *Cultures adolescentes : Entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement.
- Le Breton, D. (2002). *L'adolescence à risque. Corps à corps avec le monde*. Paris : Éditions Autrement.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lemerise, S. (1998). Du modernisme au postmodernisme au Québec : Repères historiques. Dans S. Lemerise et M. Richard (dir.), *Les arts plastiques à l'école* (p. 32-49) Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lemerise, S. (2000). Théories du développement graphique : De la naissance à l'épuisement d'un modèle. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : Recherches, théories et pratiques* (p. 11-23). London, ON : CSEA.
- Lemos, A. (2006). Les trois lois de la cyberculture : Libération de l'émission, connexion au réseau et reconfiguration culturelle. *Sociétés*, 1(91), 37 à 48.
- Lenhart, A. et Madden, M. (2005). Teen content creators and consumers. *Pew Internet & American Life Project*. Étude consultée le 19 août 2011 à l'adresse <http://www.pewInternet.org/Reports/2005/Teen-Content-Creators-and-Consumers/3-Teens-as-Content-Creators/03-Urban-and-highly-wired-teens-are-more-likely-to-share-original-artistic-content.aspx?r=1>

- Lenhart, A., Madden, M. et Hitlin, P. (2005). Teens and technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation. *Pew Internet & American Life Project*. Étude consultée à l'adresse [http://www.pewInternet.org/~//media/Files/Reports/2005/PIP\\_Teens\\_Tech\\_July2005web.pdf.pdf](http://www.pewInternet.org/~//media/Files/Reports/2005/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf.pdf)
- Lenhart, A. et Fox, S. (2006). Bloggers : A portrait of the Internet's new storytellers. *Pew Internet & American Life Project*. Étude consultée à l'adresse [http://www.pewInternet.org/PPF/r/186/report\\_displa](http://www.pewInternet.org/PPF/r/186/report_displa)
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. et Rainie, L. (2011). Teens, kindness and cruelty on social network sites. *Pew Internet & American Life Project*, Étude consultée à l'adresse <http://pewInternet.org>
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. et Zickuhr, K. (2010). Social media and young adults. *Pew Internet & American Life Project*, Étude consultée à l'adresse <http://pewInternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. et Zickuhr, K. (2010). Social media & mobile internet use among teens and young adults. *Pew & American Life Project*, Étude consultée à l'adresse <http://www.pewInternet.org>
- Levy, L. (2006). *Pink Politics : A research project about girls* (thèse de doctorat inédite). Université Concordia. Montréal.
- Lévy, P. (1997a). *L'intelligence collective. pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : Éditions de La Découverte.
- Lévy, P. (1997b). *La cyberculture : Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet Nouvelles technologies, coopération culturelle et communication*. Éditions Odile Jacob et du Conseil de l'Europe.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lowenfeld, V. (1982). *Creative and Mental Growth* (7<sup>e</sup> éd.). New York : Macmillan Publishing.
- Mason, M. (2008). *The Pirate's dilemma : How youth culture is reinventing capitalism*. New York : Free Press.
- Mayé, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayol, P. (2003). De la culture légitime à l'éclectisme culturel. *Ville-École-Intégration Enjeu*, 33, 29-50.
- Maranda, P. (1977). Symbolic production : Marxisme et structuralisme. *Anthropologica*, 19(1), 3-14.
- Margolis, E. (1998). *Defining Culture*. Sociology. Division of Educational Leadership and Policy Studies. Arizona State University. Document consulté à l'adresse [http://courses.ed.asu.edu/margolis/spf301/definitions\\_of\\_culture.htm](http://courses.ed.asu.edu/margolis/spf301/definitions_of_culture.htm)

- Marmé Thompson, C. (2009). The global and the local : The hybridity of children's culture. Dans E. M. Delacruz, A. Kuo, A. Arnold et M. Parsons (dir.), *Globalization, art, and education* (p. 164-170). Reston, VA : NAEA.
- McPherson, T. (2008). *Digital youth, innovation, and the unexpected*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Merckle, P. (2010). L'adolescence, combien de cultures? Premiers résultats de l'enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents. *Enfance et Cultures*. Paris, 14 au 16 décembre.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Meunier, D. (2010) Emotional encounter. Researching young people's intimate spaces in their information & communication technologies practices. *Emotion, Space & Society*, 3(1), 36-39
- Miller, P. et Goodnow, J. (1995). Cultural practices : Toward an integration of culture and development. Dans J. Goodnow, P. Miller et F. Kessel (dir.), *Cultural practices as contexts for fevelopment* (p. 1-5). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2001) *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2003). *Intégration de la dimension culturelle à l'école*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de Formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de Formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2010). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au secondaire*.
- Ministère de la Culture et des Communications. Ministère de l'Éducation, Ministère des Affaires municipales, Gouvernement du Québec. (1994). *En vacances et à l'école : Les loisirs des élèves du secondaire*. Rapport de recherche.
- Ministère des travaux publics et des services gouvernementaux, Gouvernement du Canada. (2005). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Énoncé de politique des trois conseils (IRSC, CRSNG, CRSH), Document consulté le 13 août 2011 à l'adresse : [http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/pdf/TCPS%20octobre%202005\\_F.pdf](http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/pdf/TCPS%20octobre%202005_F.pdf)

- Mitchell, C. et Reid-Walsh, J. (2002). *Researching children's popular culture : The cultural spaces of childhood*. Londres : Routledge.
- Mott, T. (2011). *Les 1001 jeux vidéo auxquels il faut avoir joué dans sa vie*. Montréal : Éditions du Trécarré.
- Morgan, D. (2002). Focus group interview. Dans J. E. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of interview research* (p. 141-159). Londres : Sage Publications.
- NVivo qualitative data analysis software (version 9) [logiciel]. (2010). Doncaster, Australie : QRS International Pty Ltd.
- Octobre, S. (2005). La fabrique sexuée des goûts culturels : Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. *Développement culturel*, 150. Paris : Ministère de la culture et des communications. Article consulté à l'adresse <http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc150.pdf>
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : Un choc de cultures? *Culture prospective*, 2. Paris : Ministère de la culture et des communications.
- Oram, A. (2001). *Peer to Peer : Harnessing the power of disruptive technologies*. Sebastopol, CA : O'Reilly & Associates.
- Pagani, M. (2005). *Encyclopedia of multimedia technology and networking*. Londres : [de:a Group Reference.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Palfrey, J. et Gasser, U. (2008). *Born digital : Understanding the first generation of digital natives*. New York : Basic Books.
- Parsons, M. (1989). *How we understand art*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Pasquier, D. et Jouët, J. (1999). *Les jeunes et l'écran*. Paris : Hermes Science Publications.
- Peterson R. A. (2004). Le passage à des goûts omnivores : Notions, faits et perspectives. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 145-164.
- Pélissier, G. (2011). *Le concept de production*. Communication inédite.
- Perrenoud, P. (1990). Culture scolaire, culture élitaine ? *Coordination*, 37, 21-23.
- Peter, C. (2007). Goût pour les jeux vidéo, goût pour le sport, deux activités liées chez les adolescents. *Culture prospective : Pratiques et publics*. 2. Paris : Ministère de la culture et des communications. Article consulté à l'adresse <http://www.culture.gouv.fr/deps>
- Phosphore. (2008). *Parents, ados : 100 mots pour se comprendre*. Paris : Bayard.
- Piaget, J. (1955). *The child's construction of reality*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Piette, J, Pons, C.-M. et Giroux, L. (2006). *Les jeunes et Internet*. Ministère de la culture, des Communications et de la condition Féminine. Étude consultée à l'adresse <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/LesJeunesetInternet2006.pdf>

- Pilote, A. et Vieux-Fort, K. (2009). *Les jeunes dans la francophonie canadienne : Bibliographie thématique (1998-2009)*. Observatoire Jeunes et Société. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography : Images, media and representation in research* (2e éd.). Londres : Sage Publications.
- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(3), 261-276.
- Poirier, C., Desjardins, M. Z., Martet, S., Melançon, M.-O., Poirier, J., St-GermainBlais, K., et Barrette, Y. (2012). *La participation culturelle des jeunes à Montréal : Des jeunes culturellement actifs*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Poissant, L. et al. (1997). *Dictionnaire des arts médiatiques*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Poissant, L. (2000). Les technologies et l'enseignement des arts : Défis et enjeux. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : Recherches, théories et pratiques* (p. 177-186). London, ON : CSEA.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.
- Portelance, L. (2011). La dimension culturelle dans la formation en milieu de pratique. Conférence prononcée lors d'une journée d'étude organisée par le CPFE le 24 août à l'UQAM.
- Prensky, M. (2008). The 21<sup>st</sup> century digital learner : How tech-obsessed kids could improve our schools. *Edutopia Magazine*. Article consulté le 19 juillet 2011 à l'adresse : <http://www.edutopia.org/ikids>
- Pronovost, G. (2002). Transformations des pratiques et nouveaux enjeux pour la participation culturelle. Dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture* (p. 949-968). Sainte-Foy, QC : Les éditions de l'IQRC.
- Quart, A. (2003). *Branded. The buying and selling of teenagers*. New York : Basic Books.
- Quioc, M. (2002). *Les pratiques et consommations culturelles des enfants et jeunes adolescents (6-14 ans)*. Villeurbanne, France : Enssib.
- Richard, M. (1994). *Postmodernisme, pli baroque et pédagogie nomade : Analyse de trois projets artistiques de réappropriation ludique du corps et de l'espace avec des enfants* (thèse de doctorat inédite). Université Concordia, Montréal.
- Richard, M. (2000). Développement spatial et dispositifs de présentation en pédagogie du projet. Un parcours de recherche. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : Recherches, théories et pratiques* (p. 53-66). London, ON : CSEA.

- Richard, M. (2005a). *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2005b). *La culture populaire chez les jeunes : Entre projets artistiques et projets pédagogiques*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2005c). Body + machine : Exploring technological fictions through a collaborative artistic event in schools. *Visual Arts Research*, 31(1), 38-52.
- Richard, M. (2006a). Projection du corps et fictions technologiques : La création pédagogique pour une jeunesse cyborg. Dans H. Marchal et A. Simon (dir.), *Projections : Des organes hors du corps*. Actes du colloque international, p. 125-136. Document consulté à l'adresse [www.epistemocritique.org](http://www.epistemocritique.org)
- Richard, M. (2006b). Les défis d'une culture mondialisée. L'éducation artistique à l'école québécoise. *Revue internationale d'éducation*. 42, 31-43
- Richard, M. (2007). Engaging "looking-glass" youth in art through the visual narratives of the transforming self in popular culture. *Visual Arts Research*. 33(2), 24-37.
- Richard, M. (2012). Enseignement des arts et dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, Mario et Bissonnette, S. (2012). Les sciences cognitives et l'enseignement. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (3e éd). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Roberge, D. (2006). Les garçons entrent dans la danse. Un projet d'enseignement de la danse aux garçons, à l'école Lucien-Pagé. *Vie pédagogique*, 141, 20-21.
- Rocamora, A. (2001). High fashion and pop fashion : The symbolic production of fashion dans *The Guardian. Fashion Theory : The Journal of Dress, Body & Culture*, 5(2), 123-142.
- Rushkoff, D. (1999). *Playing the future. What we can learn from digital kids*. New York : Riverhead Books.
- Secrétariat du Sommet du Québec et de la jeunesse. (2000). *Vers une politique jeunesse québécoise*. Québec. QC : Ministère du Conseil exécutif.
- Sefton-Green, J. (1998). *Digital Diversions. Youth culture in the age of multimedia*. Londres : Routledge.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus : Creativity and generosity in a connected age*. New York : The Penguin Press.
- Steeves, V. (2005). *Jeunes Canadiens dans un monde branché. Phase II. Tendances et recommandations*. Rapport. Réseau Éducation Médias. Programme Rescol d'Industrie Canada.
- Sweeny, R.W. (2004). Lines of sight in the "network society" : Simulation, art education, and a digital visual culture. *Studies in Art Education*, 46(1), 74-87.



- Sweeny, R. W. (2010). Pixellated play : Practical and theoretical issues regarding videogames in art education. *Studies in Art Education*, 51(3), 262-274.
- 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.
- Tanner, J. M. et Marshall, W. A. (1968). Growth and physiological development during adolescence. *Annual Review of Medicine*, 19, 283-300.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the Net Generation is changing your world*. New-York : McGraw Hill Books.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (dir.) (2012). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (3<sup>e</sup> éd). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd., p. 455-486). Londres : Sage Publications.
- Tillander, M. (2011). Creativity, technology, art, and pedagogical practices. *Art Education*, 64(1), 40-46.
- TNS SOFRES. (2011). *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-12 ans*. Diaporama consulté le 5 mai 2012 à l'adresse <http://www.slideshare.net>
- Trémel, L. (2007). Les jeux vidéo et les univers virtuels : Construction d'identités alternatives dans un monde en crise. Communication. 75<sup>e</sup> colloque de l'ACFAS. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Trémel, L. (2010). Le jeu vidéo, objet culturel? Texte publié dans le cadre de l'exposition *Museogames*. France.
- Turkle, S. (1995). *Life in the screen : Identity in the age of the Internet*. New York : Simon and Schuster.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Unrath, K. A. et Mudd, M. A. (2011). Signs of change : Art education in the age of the iKid. *Art Education*, 64(4), 6-11.
- Villers (de), M.-E. (2003). *Multidictionnaire de la langue française*. (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Québec Amérique.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Weber, S. et Mitchell, C. (2008). Imagining, keyboarding, and posting identities: Young people and new media technologies. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, Identity, and Digital Media* (p. 25-48). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Whittaker, J. (2004). *The cyberspace handbook*. Londres : Routledge.

- Wilson, B. et Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw*. Englewood Cliffs. NJ : Prentice Hall.
- Wolf, D. et Perry, M. D. (1988). From endpoints to repertories : Some new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*. 22(1), 17-35.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.